DOCUMENT RESUME

ED 430 410 FL 025 852

AUTHOR	Muller, Nathalie, Ed.
TITLE	"L'Allemand, c'est pas du francais!": Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand ("German Isn't Like French!": Stakes and Paradoxes in the Teaching of German).
INSTITUTION	Institut de Recherche et de Documentation Pedagogique, Neuchatel (Switzerland).
PUB DATE	1998-00-00
NOTE	140p.
PUB TYPE	Non-Print Media (100) -- Reports - Research (143)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC06 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Class Activities; Classroom Techniques; Foreign Countries; *German; *Identification (Psychology); *Language Attitudes; Language Research; Learning Theories; Linguistic Theory; Questionnaires; Second Language Instruction; *Second Languages; Secondary Education; *Student Attitudes
IDENTIFIERS	French Speaking; Switzerland

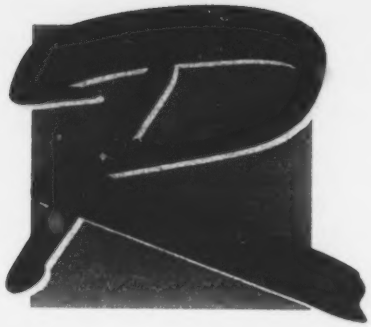
ABSTRACT

Based on the concept that language learning uses not only cognitive competencies but also attitudes about the language to be learned, self-concept, and group identity, the book examines psychosocial issues in the teaching of German to native French speakers in Switzerland. The first part discusses the psychosocial approach to second language learning, drawing on recent research and theory. The second and third sections detail the study, conducted in a Swiss secondary school, which had the dual objectives of examining the relationship between self-concepts and instruction and investigating the effectiveness of a series of classroom techniques designed to support self-concept and identity issues in language learning. The second section provides background information and theoretical foundations for the study, and the third section analyzes the results of implementation of the class activities. A concluding section summarizes findings and examines implications for classroom teaching. Appended materials include data from factor analysis of the study's results and the questionnaire used to survey students about self-concept and identity in language learning. Contains 62 references. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

Nathalie Muller

ED 430 410



« L'ALLEMAND, C'EST PAS DU FRANÇAIS ! »

Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand

FL 025 852

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Isabelle Deschenux

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique

BEST COPY AVAILABLE

LEP Loisirs et Pédagogie

«L'ALLEMAND, C'EST PAS DU FRANÇAIS!»

«L'ALLEMAND, C'EST PAS DU FRANÇAIS!»

Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand

Nathalie Muller

PRODUCTION Institut de recherche et de documentation pédagogique

PUBLICATION IRDP et LEP

RÉDACTION Nathalie Muller

DIFFUSION IRDP
C.P. 54
Faubourg de l'Hôpital 43
CH-2007 Neuchâtel 7
http://www.unine.ch/irdp/

© IRDP, Neuchâtel, 1998
LEP Loisirs et Pédagogie, Lausanne
LEP 9 18314 A1
ISBN 2-606-00643-7
Mise en page: Compotronic S.A., Boudry (NE)
Imprimé en Suisse I 0798 0.5 PCL

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont au Gymnase français, à son directeur, Roland Villars, aux enseignants qui se sont prêtés au jeu sérieux de l'expérimentation, et aux élèves qui, par leur humour et leur rigueur, ont permis la réalisation de l'enquête. Merci à leur acceuil chaleureux, confiant et constructif!

Jean-François de Pietro, grâce à son sens critique, a été bien plus qu'un collaborateur en chef. Il a joué un rôle important tant par ses conseils au moment des réflexions théoriques, de la réalisation du questionnaire, des idées fondant les activités didactiques, du choix des méthodes d'analyse... que par les relectures attentives de ce texte. Ce travail n'aurait évidemment pu se faire sans ses souffles d'inspiration.

Merci encore à l'Institut Romand de Recherche et de Documentation Pédagogique qui, par l'intermédiaire de son directeur, Jacques Weiss, contribue à la recherche et à l'innovation dans l'école de Suisse romande. Je le remercie pour sa confiance.

Ma reconnaissance s'adresse également à Denis Gay qui a su m'épauler et me conseiller dans cette recherche.

SOMMAIRE

Préface *Jean-François de Pietro* 11

Introduction 15

1. Perspective générale de la recherche 17
2. L'allemand en Suisse francophone: du discours de sens commun à une mise en question 18

Première partie: L'apprentissage des langues dans une perspective psychosociale 21

1. Langue, relations intergroupes et identité 23
2. Les représentations sociales 25
3. Représentations et apprentissage 27

Deuxième partie: La recherche menée à Bienne 29

1. Point de départ pour une recherche sur le terrain: quelques résultats de l'enquête UNESCO 31
2. La recherche à Bienne 32
   1. Un double objectif 32
   2. Planification des étapes de la recherche 33
   3. Hypothèses 33
   4. Démarches et méthodes d'enquête 35
   5. Description de la population 37
3. Analyse des résultats: l'univers des représentations 40
   1. La démarche d'analyse 40
   2. Les représentations à l'égard de la langue allemande 41
      1. La langue allemande, objet de discours en classe 41
      2. Quelques caractéristiques de la langue allemande 42
      3. L'allemand, une «belle» langue? 43
      4. L'allemand, une langue à étudier? 44
      5. Les mots associés à la langue allemande 48
      6. Dans quelle mesure les représentations sur la langue allemande renvoient-elles aux représentations sur le pays et les locuteurs? ... 49
   3. L'image de l'Allemagne 50
   4. Les représentations à l'égard de la Suisse allemande 53
      1. Quelques associations intéressantes... 53
      2. Les mots associés à la Suisse allemande 54
   5. Représentations de l'apprentisage de l'allemand 55
      1. Synthèse 59
   6. Relations entre représentations et apprentissage 60
      1. Relations entre représentations de l'Allemagne et apprentissage de l'allemand 60

2. Relations entre représentations de la Suisse alémanique et apprentissage de l'allemand 63
3. Et la Suisse romande? 64
4. Synthèse 64

4. Analyse en composantes principales 65
1. Entrer dans la complexité 65
2. Essais d'analyse 69
1. Quels sont les facteurs qui permettent de comprendre la dispersion des variables? 69
2. Quels sont les liens entre les variables étudiées? 72
3. Les individus et leur répartition dans l'espace 74
4. Les objets sur lesquels il y a unanimité 81
3. Synthèse 82
4. Les représentations, des objets en mouvement 83

Troisième partie: Proposition d'activités didactiques 89

1. Intégrer les données de la recherche dans une perspective didactique ... 91
2. Présentation des activités didactiques: procédure et objectifs de chacune des étapes 92
3. Modalités de la mise en œuvre 97
4. Analyse de la mise en œuvre 98
1. Le «travail des représentations» 98
1. Relativisation des représentations 98
2. Cristallisation des représentations 107
2. Evaluation de la part des enseignants 112
1. Les objectifs de ce type d'activités 112
2. La structure générale des activités 113
3. Les effets de ces activités auprès des élèves 113
4. La généralisation de ce type d'activités 114
5. Conclusions 114

Conclusion 117

1. L'univers des représentations et ses constellations 119
2. Que faire des représentations? 123
1. Une démarche comparative et réflexive 124
2. Quels sont les obstacles rencontrés et comment les interpréter? 124
3. Intégrer la réflexion sur les représentations dans un enseignement diversifié 125
4. Vers une pédagogie des regards alternés 126

Bibliographie 129

Annexes 135
Annexe 1: Analyse en composantes principales 137
Annexe 2: Le questionnaire adressé aux élèves 141

Résumé en langue française

Apprendre une langue, ce n'est pas uniquement mettre en oeuvre des compétences cognitives, c'est aussi actualiser un ensemble de représentations de la langue qu'on apprend, représentations de soi, de son groupe, des autres groupes.

La première partie de cet ouvrage présente l'approche théorique choisie: une approche psychosociale de l'apprentissage; la deuxième partie est consacrée à l'analyse des résultats d'une enquête, conduite à Bienne, sur la nature et les fonctions des représentations de gymnasiens autour de l'apprentissage de l'allemand. La troisième partie présente l'expérimentation d'un ensemble d'activités didactiques prenant comme objet les représentations des élèves, dans la perspective de construire progressivement des outils qui permettent de travailler *avec* les représentations dans la classe de langue.

Résumé en langue allemande

Erlernen einer Sprache bedeutet nicht nur seine kognitiven Fähigkeiten zu aktivieren, es ist auch Vergegenwärtigung einer Gesamtheit von Vorstellungen zur Sprache die man lernt, Vorstellungen von sich selbst, von der Gruppe der man zugehört, von anderen Gruppen.

Der ersteTeil dieses Werkes stellt den von der Theorie her gewählten Zugangsweg vor: den Lernweg über das Psychosoziale. Der zweite Teil befasst sich mit der Analyse einer in Biel durchgeführten Untersuchung über Natur und Funktion der Vorstellungen von Gymnasiasten im Zusammenhang mit dem Deutschlernen. Der dritte Teil stellt den Versuch einer Gesamtheit didaktischer Aktivitäten vor, welche als Objekt die Vorstellungen der Schüler nehmen, im Hinblick darauf, daraus fortschreitend Werkzeuge zu bauen, die es ermöglichen, in den Sprachlernklassen mit den Vorstellungsbildern zu arbeiten.

Résumé en langue italienne

Imparare una lingua non è unicamente mettere in atto delle competenze cognitive, si tratta anche di attualizzare un insieme di rappresentazioni della lingua apprese, rappresentazioni di se stesso, del proprio gruppo, degli altri gruppi.

La prima parte di questa pubblicazioni presenta l'approccio teoricoscelto: un approccio psicosociale dell'apprendimento; la seconda è consacrata all'analisi dei risultati dell'indagine, condotta a Bienne, concernente la natura e le funzioni delle rappresentazioni dei liceali in merito all'apprendimento del tedesco. La terza parte presenta la sperimentazione di un insieme di attività didattiche che vedono come oggetto le rappresentazioni degli allievi in una prospettiva in cui si costruiscono progressivamente degli strumenti utilizzati nel lavorare con le rappresentazioni in classe.

Résumé en langue anglaise

Learning a language is not only a matter of using cognitive competencies, it is also updating a group of representations of the language to be learnt, representations of oneself, one's group and other groups.

The first part of this work presents a chosen theoretical approach: a psycho social approach to learning. The second part is devoted to the analysis of the results of a survey, realised at Bienne, on the nature and functions of the representations of secondary school pupils (gymnasiens) about learning German. The third part presents the experimentation of a group of didactic activities, taking for object the representations of the pupils in view of a progressive construction of tools in order to work with these representations in the language class.

PRÉFACE

BEST COPY AVAILABLE

Voilà quelques années maintenant que la psychologie sociale, puis la linguistique, la didactique, et d'autres disciplines, ont souligné l'importance des «représentations» que les sujets se font des personnes avec lesquelles elles interagissent, des langues, des façons de parler, des matières qui font l'objet d'un apprentissage scolaire, etc. Loin de n'être qu'un épiphénomène, qui s'ajouterait en quelque sorte au fonctionnement «normal» des choses, les représentations des acteurs influencent le déroulement même des processus dans lesquels ils sont engagés: soit qu'elles suscitent collaboration ou compétition dans des interactions intergroupes, soit qu'elles influent sur le comportement langagier – jusqu'aux mots employés et au choix des langues! –, soit qu'elles favorisent ou freinent l'apprentissage de nouvelles connaissances.

Or, en ce qui concerne l'apprentissage scolaire de l'allemand en Suisse romande, le rôle des représentations semble plutôt néfaste; les discours qu'on y entend quotidiennement, ci et là – nourris de l'histoire, des inégalités économiques, des différences culturelles, politiques et/ou religieuses, et souvent confortés par les médias – aiment marquer la différence, distinguer les «ils» des «nous», tout en mêlant dans une même appréciation l'Allemagne et la Suisse alémanique: ils ne mangent pas comme nous, ils ne pensent pas comme nous, ils ne votent pas comme nous et ils... ne parlent pas comme nous. Et d'ailleurs, que parlent-ils? Une langue certes utile mais difficile, pas trop belle, pas trop chaleureuse quand les Romands parlent des Allemands, et – infamie suprême dans la bouche de francophones – tout simplement un dialecte, un patois, du *schwyzertütsch*, lorsqu'ils pensent à leurs voisins...

Dans les écoles, les élèves vivent l'apprentissage de l'allemand imprégnés de ces représentations: cachées mais toujours là, affleurant parfois à la surface d'un discours qui, dans la classe, se devrait pourtant d'être «helvétiquement correct»! Dans un tel contexte, *comment voulez-vous, bonnes gens, que nos chers pioupious aient le sens des valeurs*?... Dans ces conditions, comment voulez-vous qu'ils soient motivés à apprendre l'allemand et qu'ils travaillent sereinement, efficacement, en exploitant l'ensemble de leurs capacités?...

Le constat est donc bien établi: l'apprentissage d'une langue voisine, plus encore peut-être qu'un autre apprentissage, n'est pas seulement un processus cognitif mais un véritable évènement psychique, culturel et social tout à la fois, qui met en jeu l'ensemble de la personne – son histoire, son identité, ses projets – et des groupes concernés. Autrement dit des phénomènes qui ne peuvent être que complexes, dynamiques, instables. Si l'on veut en tenir compte, dans l'enseignement, on ne saurait par conséquent se contenter, à leur propos, d'informations superficielles, caricaturales, qui pourraient à la limite conforter les visions stéréotypées qu'elles dénoncent.

Mais ce constat ne suffit pas! Peut-on faire quelque chose pour que la situation change? Comment? C'est toute la question du travail qu'il est possible de réaliser, en classe, sur les représentations, les attitudes, les valeurs qui est soulevée ici. Et l'on sait bien combien ce vaste domaine est délicat et difficile... Il n'existe en fait, à l'heure actuelle, aucune proposition didactique concrète, ou presque, pour travailler cette composante de l'apprentissage.

C'est pourquoi le travail de Nathalie Muller apporte une contribution importante, à double titre, aux recherches conduites dans ce domaine des représentations.

D'abord – dans la deuxième partie de son étude, portant sur un contexte précis et complexe, sur la frontière des langues (la ville de *Biel/Bienne*) – parce que Nathalie Muller présente une analyse approfondie des représentations des élèves envers l'Allemagne, la Suisse alémanique et la langue allemande, ainsi que des facteurs qui permettent d'en rendre compte: affiliation identitaire à une communauté, voire à une filière scolaire, pratiques et capacités langagières, etc. La diversité des méthodes auxquelles l'auteure recourt nous fait véritablement toucher à la complexité et à la dynamique des représentations – à l'opposé donc des approches globalisantes et réductrices.

Ensuite, et surtout, parce que Nathalie Muller ose se lancer dans une perspective didactique, en proposant des activités qui visent à travailler, dans la classe de langue, les représentations des élèves. Comme l'auteure le précise justement, il ne saurait s'agir d'éradiquer les représentations, stéréotypes et préjugés des élèves, mais bien de les «travailler», de provoquer des déplacements, des prises de distance, des mouvements de relativisation. La troisième partie de l'étude présente l'expérimentation de ces activités dans quatre classes biennoises. Et il est fascinant de découvrir, effectivement, comment les élèves jouent avec leurs représentations lorsqu'ils en parlent, lorsqu'ils les comparent avec celles d'autres populations d'élèves; mais il est intrigant aussi de voir comment ces représentations, parfois, se jouent d'eux et se transforment pour mieux perdurer.

La «résistance» que semblent ainsi opposer les représentations nous montre que tout n'est pas résolu, loin de là. Cette recherche ne va pas, comme par magie, neutraliser les attitudes des élèves et les rendre subitement ouverts et disponibles pour apprendre avec plus d'engagement et de motivation. L'école n'est qu'une composante d'un contexte culturel, social et économique plus vaste; et c'est l'ensemble de ce contexte qui doit changer pour que les problèmes observés disparaissent. Mais l'école, entre autre par l'enseignement des langues, doit contribuer à ce changement et la prise en compte des représentations des élèves, telle que la propose concrètement Nathalie Muller, représente un premier pas dans la bonne direction.

Le chemin est encore long pour que la Suisse assume réellement son plurilinguisme et que chacun – francophone à Bienne, Suisse allemand en Suisse romande, ou encore migrant d'une autre origine linguistique – puisse en bénéficier. Mais les premiers pas ne sont-ils pas les plus difficiles...

Jean-François de Pietro
IRDP

INTRODUCTION

BEST COPY AVAILABLE

L'allemand, c'est difficile parce que c'est pas du français, parce que ça sonne bizarre, parce qu'on est nuls (élèves du gymnase de Bienne)

1 PERSPECTIVE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE

L'importance du rôle des représentations des élèves dans le processus d'apprentissage a été mise en évidence dans de nombreux travaux de psychologie sociale ou en sciences de l'éducation. Toutefois, dans le cadre de l'école, il semble que les enjeux de ces réflexions n'ont pas encore été véritablement pris en considération.

C'est dans cette perspective que, depuis quelques années, l'Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRDP) soutient et accompagne des recherches dans ce domaine, et en particulier dans celui de l'enseignement-apprentissage des langues: en collaborant par exemple à une enquête internationale soutenue par l'UNESCO qui visait à identifier les représentations et les stéréotypes que les élèves suisses romands se font des pays et régions dont ils apprennent la langue, et leur rôle dans la perception de l'apprentissage de ces langues; ou encore en choisissant d'étudier les relations entre représentations de l'autre et identité dans le contexte valaisan; en contribuant aussi aux réflexions sur l'« Eveil au Langage » dans différents pays. Dans la continuité de ces travaux, ce texte présente la mise en œuvre et les résultats d'une recherche menée à Bienne.

La cohabitation de communautés linguistiques différentes, ainsi que les stratégies de négociation que cette situation rend nécessaires, apparaissent sans nul doute comme des caractéristiques du contexte suisse, notamment dans les régions où cette cohabitation se fait au quotidien, sur la frontière linguistique. Et dans ce cadre particulier, l'usage d'images stéréotypées et de préjugés véhiculés par chacune des parties en présence n'est pas chose rare... Quelles fonctions peuvent jouer ces images dans les relations interlinguistiques? Quelle est la nature et l'importance de ces préjugés, dans un contexte bilingue tel que celui de Bienne, à l'école? Quelle place occupent ces images dans le processus d'apprentissage de l'allemand? Les préjugés doivent-ils être extirpés ou peuvent-ils être utilisés comme « partenaires » de l'apprentissage?

Le but de la recherche présentée ici est donc double: il s'agit non seulement de développer notre compréhension des processus psychosociaux qui jouent un rôle dans l'apprentissage, mais aussi d'expérimenter et de proposer des activités didactiques permettant de sensibiliser élèves et enseignants à cette problématique.

Le texte se structure en trois parties distinctes: une première présente la perspective théorique choisie, celle de la psychologie sociale du langage; la deuxième discute les résultats obtenus lors de l'enquête menée à Bienne autour des représentations des élèves; la troisième enfin expose le

contenu des activités didactiques proposées aux enseignants et l'analyse de cette expérience. Celle-ci nous permettra de mettre en évidence les processus actualisés par les élèves lors de telles activités, mais aussi les questions et les problèmes que cette démarche fait émerger.

Avant d'en venir à l'exposé de la perspective théorique adoptée, il s'agit de s'arrêter un instant sur une représentation courante en Suisse romande, celle de la difficulté de l'apprentissage de l'allemand.

2 L'ALLEMAND EN SUISSE FRANCOPHONE: DU DISCOURS DE SENS COMMUN À UNE MISE EN QUESTION

« L'allemand, c'est l'horreur ! »[1]. Si ce ne sont les médias qui font leur titre de ce type d'énoncés, les cours de récréation ou les transports publics à l'heure de la fin des leçons s'en font souvent les échos ! Mais qu'y a-t-il derrière cette affirmation ? La langue allemande fait-elle objectivement davantage résistance à l'apprentissage ? Outre la difficulté particulière de la langue allemande, d'autres explications sont également évoquées pour tenter de comprendre l'association entre *l'allemand* et *c'est l'horreur*:

- Le manque d'occasions de *pratiquer la langue*, et le sentiment de frustration lorsqu'il y a tentative... On pouvait lire, par exemple, dans le Journal de l'Enseignement du Journal de Genève, un encart: « Après sept ans d'apprentissage, une vaste majorité de Romands reste incapable de communiquer en allemand »[2].
- La nature *obligatoire* de l'apprentissage de l'allemand. En Suisse romande, apprendre l'allemand n'est pas le résultat d'un choix personnel ou familial; les critères de beauté, d'attirance ou d'utilité n'entrent pas en considération. L'allemand fait donc partie des disciplines obligatoires dès la 4e ou 5e année de scolarité (le début de l'apprentissage varie selon les cantons) et ceci pour des raisons d'ordre essentiellement politique, de « cohésion nationale »[3]. Toutefois, la question se pose: peut-on apprendre une langue à l'école sans en avoir le désir ni le besoin ? Marco Polli, dans son ouvrage *Comment la deuxième langue nationale vient aux Suisses*, note le paradoxe suivant: « on demande à l'école d'enseigner la deuxième langue nationale à des enfants qui n'éprouvent aucun besoin de communiquer à travers elle » (Polli, 1994).
- On entend également l'argument suivant: si l'allemand est obligatoire en Suisse francophone pour des raisons de politique intérieure (pouvoir communiquer entre confédérés), pourquoi apprendre l'allemand alors que ce sont des *dialectes alémaniques* qui sont parlés par nos voisins ? Pourquoi faire des efforts d'apprentissage alors que cette langue ne sera effectivement pas – ou peu – utile pour les raisons invoquées au départ ?

1 Titre d'un article de Christophe Büchi: « C'est l'horreur, diese komische deutsche Sprache », Weltwoche, 13.2.97.

2 Citation tirée du Journal de l'Enseignement, annexe du Journal de Genève, 26.09.94.

3 Voir les recommandations de la CDIP (1987).

- La «concurrence» de *l'anglais*. Lorsqu'on interroge les élèves sur la langue qu'ils choisiraient d'étudier s'ils en avaient le choix, l'anglais remporte tous les suffrages. L'allemand ne vient qu'en troisième ou quatrième position[4]. L'anglais est en effet perçu généralement comme *la* langue internationale, qui permet la communication de la Suède à l'Argentine (en passant par la Suisse alémanique); en outre, le monde de référence de nombreux jeunes, à travers notamment la musique, les films, la télévision, est associé à la langue anglaise, et à une certaine culture anglo-saxonne.
- Les *méthodes d'enseignement* sont également évoquées, dans la mesure où elle seraient en général trop axées sur les aspects grammaticaux. Dans le but de présenter la langue en termes davantage communicationnels, un courant en didactique des langues se développe depuis quelques années, mais cela ne semble pas suffire (CDIP, 1992).

La liste pourrait évidemment se prolonger... Nous pouvons toutefois tenter une autre manière d'envisager cette question, non pas en présupposant l'existence d'un *problème*, mais plutôt (ou aussi) en le considérant en tant que *construction sociale*. L'allemand, est-ce tant *l'horreur*? Qui le dit, dans quelles situations, pourquoi? *L'allemand, c'est l'horreur!* peut en effet se comprendre en d'autres termes: ne serions-nous pas en fait confrontés ici à un raisonnement pratique, un stéréotype, un cliché que nous sortons de notre *boîte-à-penser* lorsque les conditions de la situation l'imposent? Tout se passe alors comme si les représentations souvent négatives liées à l'allemand étaient exprimées *pour faire comme tout le monde*: «... l'apprentissage de l'allemand est tellement teinté de préjugés, que même un élève qui aime cette langue doit se mentir à lui-même pour plaire à ses copains»[5], suggère un enseignant.

En nous interrogeant sur les conditions d'émergence d'énoncés tels que *L'allemand, c'est l'horreur!*, nous introduisons ici un premier principe méthodologique qui guidera notre étude, celui de ne pas croire à ce que les énoncés veulent dire en l'absence de tout *contexte* pour leur conférer une signification. Il s'agit alors de saisir les *fonctions sociales* de ce type d'énoncé, et de s'interroger de manière plus fine sur ce que représente l'apprentissage de l'allemand et sur l'univers symbolique qui lui est associé; et ceci, en prenant en considération le fait que: 1) tout énoncé est exprimé dans une situation d'interaction particulière, dans une salle de classe, durant le cours d'allemand, ou hors de l'école; chacun de ces contextes contribuant à structurer et à donner sens aux verbalisations[6]; 2) en outre, ces images se réfèrent à une situation socio-historique plus large, constituée par la relation entre «groupes» (ici, les francophones et

---

4 La question a été posée à plus de 700 élèves entre 10 et 18 ans provenant de cinq cantons romands (Jura, Neuchâtel, Genève, Berne, Valais). Voir les résultats commentés dans *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues* (1995), ouvrage edité par la Commission française pour l'UNESCO. Et en particulier le chapitre «Comment les élèves de Suisse francophone se représentent l'Allemagne et la Grande-Bretagne», J.-F. de Pietro, pp. 189-301.

5 Citation d'un enseignant d'allemand (collège genevois), tirée du Journal de l'Enseignement, annexe du Journal de Genève, 26.09.94.

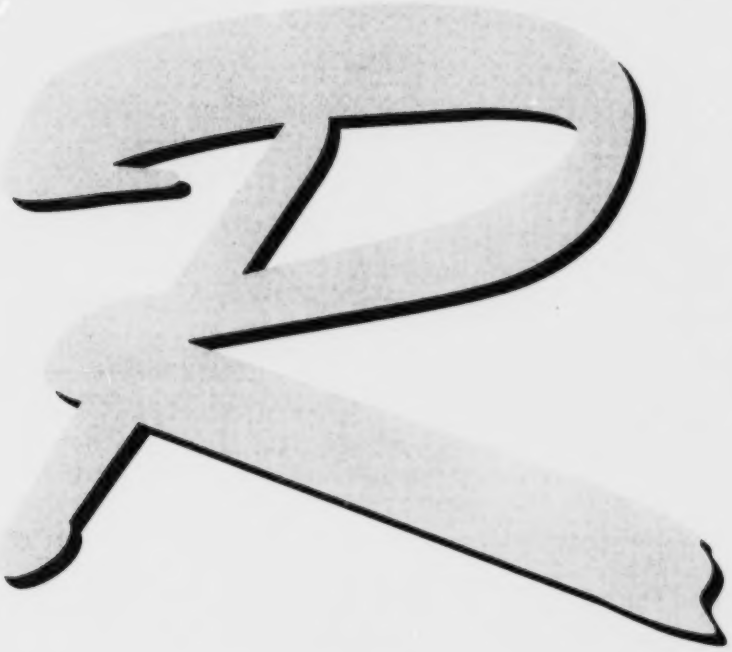
6 Plus précisément, l'analyse proposée se situe dans le paradigme interactionniste; elle part du principe que «les «objets sociaux», représentations conceptuelles, règles, statuts, relations, se constituent et se reconstituent localement dans l'interaction conversationnelle» (Trognon, 1994).

les germanophones). L'énonciation se construit ainsi dans des micro-histoires en référence à un contexte social plus large, et permet aux acteurs, tout en le construisant, de se situer.

Notre second principe méthodologique, qui découle du premier, prend comme point de départ une perspective psychosociale de la langue, de l'apprentissage d'une langue et de tout apprentissage de manière générale. Une langue en effet n'est pas un objet que l'on «apprend» à la seule condition de mettre en œuvre certaines compétences cognitives; chaque langue est associée à des images, des représentations, des valeurs. Apprendre une langue, c'est aussi mettre en œuvre des processus identitaires, et faire appel à cet univers de représentations, représentations de soi, de son groupe et des autres groupes.

Cette perspective de recherche, adoptée dans l'élaboration de l'ensemble de l'expérience menée à Bienne, sera développée dans la première partie de ce texte.

PREMIÈRE PARTIE



L'APPRENTISSAGE DES LANGUES DANS UNE PERSPECTIVE PSYCHOSOCIALE

BEST COPY AVAILABLE

1 LANGUE, RELATIONS INTERGROUPES ET IDENTITÉ

Il existe entre deux mille et six mille langues dans le monde, qui compte environ deux cents pays. De plus, on estime que la moitié de la population mondiale utilise au moins deux langues chaque jour; les relations entre personnes parlant des langues différentes sont donc monnaie courante dans le monde. Il existe de façon tout aussi significative des dialectes, des registres ou styles d'une même langue qui identifient leurs locuteurs en tant que ressortissants de groupes sociaux différents.

Les questions concernant l'usage différencié des langues et des codes, et, de manière plus générale, la communication qui peut s'instaurer entre locuteurs de langues différentes, intéressent de nombreuses disciplines en sciences humaines: psychologie sociale, linguistique, sociologie, sociolinguistique.

A partir des recherches sur la relation entre langue et communication intergroupe, trois aspects importants peuvent être mis en évidence, trois aspects interdépendants qui nous permettront de mieux comprendre les processus psychosociaux intervenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère:

1. Une langue est un *emblème* d'un groupe social, un outil permettant aux individus de marquer leur appartenance à ce groupe, et ainsi, leur *identité sociale*. Dans cette perspective, on peut comprendre tout acte langagier (choisir une langue plutôt qu'une autre, un style, un type de vocabulaire, un accent, etc.) comme étant de nature identitaire. Un locuteur utilisera en effet, dans une situation d'interaction, telle langue, tel style, tel vocabulaire ou accent pour marquer son appartenance à tel groupe.
2. Et, respectivement, l'interlocuteur interprétera ce choix en termes identitaires également, et *catégorisera* le locuteur comme appartenant à tel groupe. Ainsi, une langue représente un outil permettant la *catégorisation sociale*.
3. Dans la continuité du raisonnement, le comportement langagier choisi dans une situation donnée a pour fonction de se *rapprocher* ou de *se distancier* des interlocuteurs, et indirectement, des groupes linguistiques et culturels auxquels ils appartiennent.

Voici trois exemples qui illustrent ces phénomènes:

1. Le style linguistique choisi permet de marquer l'appartenance à un groupe (Gumperz)

   Un étudiant doit interroger une femme au foyer, noire, habitant dans un quartier pauvre situé dans le centre d'une ville américaine. Le contact a été pris au téléphone par la personne chargée de l'enquête. L'étudiant, noir, arrive, sonne, et est accueilli par l'époux qui ouvre la porte, sourit et s'avance vers lui:
   L'époux: *So y're gonna check out ma ol lady, hah? (Alors, vous v'nez voir ma vieille, hein?)*
   L'enquêteur: *Ah, no. I only came to get some information. They called from the office (Ah, non. Je viens seulement chercher des renseignements. Ils ont appelé du bureau).*
   Le mari, cessant de sourire, disparaît sans un mot et appelle sa femme.

Le style utilisé par le mari correspond à une stratégie d'ouverture stéréotypée, utilisée pour aborder ceux que l'on ne connaît pas, pour voir s'ils peuvent ou non produire la réponse stéréotypée appropriée. L'étudiant, réfléchissant après coup à l'incident, dira que pour montrer qu'il était sur la même longueur d'onde, il aurait dû répondre d'une façon typiquement noire: *Yea, I'ma git some info*. Il aurait montré ainsi qu'il était capable de comprendre le bon usage et la valeur des pratiques langagières de ce milieu. Au lieu de cela, sa réponse en anglais standard indique à l'époux que l'enquêteur est étranger à son groupe (Gumperz, 1989, p. 30).

Ainsi, le comportement langagier d'un individu est l'objet d'une attention particulière: il permet d'évaluer, de juger, de se faire une image de son interlocuteur, et de se situer par rapport à lui et d'orienter son propre comportement. Dès lors, « la langue ne sert pas seulement à véhiculer des contenus, latents ou manifestes. La langue elle-même est contenu, un terme de référence des loyautés et animosités, un indicateur de rangs sociaux et de relations personnelles qui marquent les situations et les sujets de discussion aussi bien que les visées sur la société et les vastes zones d'interactions chargées de valeurs typiques de toute communauté linguistique » (Fishman, 1971).

2. La langue est interprétée pour catégoriser et caractériser les individus (Gardner & Lambert)

   Dans les années 60-70, deux auteurs canadiens étudient la manière dont les individus attribuent des caractéristiques personnelles à d'autres individus d'après la langue parlée. Ils ont ainsi demandé à des sujets francophones et anglophones, au Canada, d'évaluer selon certains critères (de statut social bas ou élevé, sympathique, intelligent, etc.) des personnes parlant anglais ou français, à partir d'enregistrements audio. En fait, les chercheurs avaient demandé à une personne bilingue d'effectuer ces enregistrements, de telle sorte que les sujets entendaient en fait la même personne s'exprimant en français ou en anglais. Ils ont alors observé qu'en général les sujets anglophones et francophones évaluaient de manière plus positive la « personne » qui parlait anglais.

   Ainsi, la langue est interprétée comme un signe permettant de donner des caractéristiques sur l'individu même qui la parle, en fonction du groupe linguistique auquel il appartient.

3. Les caractéristiques perçues de la langue sont l'objet d'évaluation justifiant la mise à distance symbolique (exemples valaisans)

   Dans cette même perspective, les résultats d'une recherche effectuée en Suisse peuvent nous donner des éclairages intéressants concernant la relation entre *perception de la langue, perception de l'autre et identité*.

   Les données à la base de cette recherche ont été tirées d'une enquête internationale soutenue par l'Unesco (sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir plus loin). Nous nous sommes intéressés en particulier à des textes écrits par de jeunes *bas-valaisans* de Sion et de Sierre, qui évoquaient le *Haut-Valais et ses habitants*, leurs voisins d'un point de vue géographique[1].

[1] La consigne, large, était la suivante: « Si vous aviez à présenter l'un des pays ou l'une des régions où l'allemand est parlé à quelqu'un qui ne l'a jamais visité, que lui diriez-vous ? ».

21

A partir de ces textes, on peut tout d'abord observer une sorte de «contamination» entre les caractéristiques attachées à la *langue* et les caractéréristiques attribuées aux *personnes* qui parlent cette langue. Les caractéristiques du dialecte mises en évidence par les élèves sont comme posées en relation d'équivalence avec les traits caractéristiques des Haut-Valaisans eux-mêmes. En outre, la nature des caractéristiques attribuées à la langue et aux locuteurs permet de justifier la distance établie entre les deux groupes.

Le Haut-Valais est une région qui ne m'attire pas particulièrement à cause de la difficulté de compréhension, une mentalité très rude (élève 16-18 ans).

A part les dialectes, c'est une belle région. Les gens n'ont pas tout à fait la même mentalité. Ils ont gardé ce côté un peu rude (élève 16-18 ans).

Pour moi, la langue est trop hachée... Pour moi ce sont des gens qui sont durs qui ont un caractère de «cochon». Ils parlent le haut-valaisan (patois) (élève 14-16 ans).

Les personnes sont pour moi antipathiques et vulgaires. Leur langage ne me plait guerre (sic), car on ne comprend pas grand chose, ils parlent comme s'ils avaient un chat dans la gorge (élève 14-16 ans).

Pour tenter de comprendre l'unanimité, de la part de ces élèves Bas-Valaisans, à formuler des éléments fortement stéréotypés et négatifs à l'égard des Haut-Valaisans et de leur langue, on peut invoquer la situation géographique marquée par la proximité entre les deux communautés. La proximité avec un groupe présentant des spécificités linguistiques et culturelles semble provoquer des stratégies d'évitement et de rejet – de protection identitaire? – à travers le stéréotype. Tout se passe comme si l'autre, différent de soi et de son groupe d'appartenance, menaçait sa propre identité. Se sentant menacés, les membres du groupe utilisent des stratégies de mise à distance.

Avant d'étudier à partir d'exemples concrets le rôle des représentations dans l'apprentissage des langues étrangères, il convient de présenter quelques caractéristiques importantes de cette notion.

2 LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Le concept de représentation est discuté en psychologie sociale par de nombreux auteurs depuis maintenant quelques décennies. Il semble cependant difficile d'identifier un paradigme – au sens de manière de voir les choses, de poser les problèmes, cadre communément admis dans une communauté scientifique – de la représentation sociale au sein de cette discipline. Le chercheur que l'on tient pour être à l'origine du débat théorique, Serge Moscovici, propose une définition générale: «Réalités préformées, cadres d'interprétation du réel, de repérage pour l'action, systèmes d'accueil des réalités nouvelles... Elles circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste, une rencontre, dans notre univers quotidien» (cité

par Jodelet, 1989, p. 159). Il s'agit d'une manière de penser et d'interpréter notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale pratique.

Les auteurs s'accordent pour dire que les représentations sont avant tout *re-présentation*, dans la mesure où elles restituent mentalement un objet extérieur; et que ce contenu est également *reconstruit* par l'acte de représentation lui-même. Elles intégrent ainsi à la fois des aspects cognitifs de perception *et* des aspects sociaux de symbolisation et d'attribution de significations.

Les représentations, qui à la fois représentent et construisent la réalité, sont également marquées par leur nature *sociale*. Toute représentation est sociale, non seulement parce qu'elle circule et se matérialise dans des interactions ayant pour cadre une réalité sociale, mais aussi parce qu'elle indique les positions des individus dans ce champ social. De manière plus fine, les représentations sont irréductiblement sociales, aux yeux de Moscovici, en trois sens (tiré de Trognon & Larrue, 1988):

- Les représentations sont intrinséquement attachées à des processus de communication, et en particulier aux conversations quotidiennes informelles entretenues par les individus. Ainsi, les représentations sont sociales en ce qu'elles émergent au cours d'interactions sociales.
- Elles sont sociales aussi parce qu'elles fournissent un code convenu à la communication. Cela signifie que des individus seront capables de comprendre ce dont d'autres parlent, et auront des conversations fluides et intelligibles, pour autant qu'ils partagent les mêmes représentations.
- Enfin, les représentations sont sociales dans la mesure où elles offrent un procédé pour distinguer des groupes sociaux. Dans la théorie de Moscovici, ce qui constitue un groupe est précisément le partage de représentations entre ses membres; les limites des représentations circonscriront les limites du groupe (repris de Potter & Wetherell, 1987, pp.140-141).

Cette troisième dimension apparaît dans notre démarche comme centrale. En effet, en considérant la langue comme un objet social, nous faisons l'hypothèse que tant son usage que son apprentissage, ainsi que toutes les représentations qui sont véhiculées autour de cet objet, identifient une personne donnée dans une position sociale, une appartenance à un groupe.

Cette prémisse rencontre toutefois des difficultés pratiques, et il nous faudra prendre garde, au moment de la mise en œuvre de notre recherche, à ne pas procéder de manière circulaire. Les travaux sur les représentations sociales s'effectuent souvent avec des groupes sociaux apparemment homogènes et bien définis, et tentent de rendre compte de leurs représentations: la thèse selon laquelle les représentations délimitent les groupes est alors présupposée! Dans l'autre sens, il n'est pas aisé non plus de circonscrire des groupes sociaux, indépendamment des représentations sociales.

Il s'agira dès lors pour nous de ne pas présupposer l'homogénéité de la population étudiée, mais de mettre en évidence, au moyen de méthodes différentes (questionnaire, test des mots

associés, entretiens), la dynamique sociale des représentations: qui, à quel moment et pour atteindre quel objectif actualise quelle représentation?

3 REPRÉSENTATIONS ET APPRENTISSAGE

Certaines études tendent à montrer que les représentations occupent une place importante dans l'*apprentissage*, dans la mesure où tout objet de savoir est revêtu de significations plus ou moins partagées par certains groupes sociaux.

L'enfant, par exemple, avant d'entrer en classe, a déjà fait des expériences, observé le monde et les gens autour de lui, il s'est déjà forgé des images, des idées, des hypothèses... Il n'arrive donc pas à l'école comme une terre glaise que le maître pourrait modeler à sa guise; l'enseignement ne remplit pas un vide mais s'inscrit dans un système de représentations, présentant une certaine cohérence, exprimant la vision du monde de l'élève.

En jouant le rôle de connaissances préalables, les représentations (ou préconceptions) sont considérées comme pouvant interférer avec le processus d'apprentissage (dans la mesure où elles peuvent coexister avec un autre système de savoir, appris à l'école par exemple), et même comme des éléments consubstantiels de l'apprentissage lui-même (Giordan, Girault & Clément, 1994; Schubauer-Leoni & Perret-Clermont, 1988).

En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue, le processus est identique, si ce n'est encore renforcé par l'engagement social que cet objet implique: l'enfant, avant la leçon d'allemand et au cours de son itinéraire dans le contexte scolaire, s'est déjà constitué – et se constitue – un ensemble de représentations, à travers les interactions avec ses proches, ses pairs, les enseignants, les médias, etc.

Les différents exemples présentés plus haut suggèrent que tout acte langagier est marqué par les représentations que le locuteur se fait des différents groupes en présence et de sa propre inscription dans la dynamique sociale. Dans le domaine de l'apprentissage des langues, certains auteurs considèrent que ces phénomènes identitaires jouent également un rôle important.

Dans cette perspective, Lambert et Gardner, notamment, offrent des réflexions intéressantes. Leur question de départ est la suivante: comment se fait-il que certaines personnes apprennent plus vite que d'autres une langue, alors que tous sont confrontés aux mêmes moyens d'enseignement? Ne se satisfaisant pas des réponses telles que *celui-ci n'est pas doué, il n'a pas d'oreille, il n'a pas la bosse,* ou *ça dépend de l'enseignant*, ils ont choisi une approche que l'on pourrait qualifier de psychosociale pour comprendre les processus en jeu dans l'apprentissage.

Ils formulent alors l'hypothèse selon laquelle, en apprenant une langue étrangère, l'élève peut se sentir, d'une certaine façon, devenir membre d'une communauté linguistique et culturelle autre, dans la mesure où il développe une maîtrise du langage de ce groupe. Cette progression vers une « biculturalité » peut avoir des effets divers sur les apprenants: pour certains, cela peut être ressenti comme un plaisir, pour d'autres comme une imposition, et par là être à l'origine de sentiments de peur et de rejet. L'apprentissage est plus qu'une simple assimilation de nouvelles connaissances. Il nécessite l'intégration d'éléments d'une autre culture dans son propre univers culturel: dès lors, «Les tendances ethnocentriques de l'apprenant et ses attitudes envers les membres de l'autre groupe sont considérées comme déterminant la réussite, dans une certaine mesure, de l'apprentissage de l'autre langue» (Gardner & Lambert, 1972).

> Une étude portant sur l'acquisition de l'anglais a montré que de jeunes Portoricains à New-York n'apprenaient pas l'anglais standard, de l'école, qu'ils considèrent comme efféminé, mais l'anglais des groupes de pairs, le black english. Ainsi, ces jeunes utilisent la variété appropriée pour s'identifier, et être identifiés, comme appartenant à un groupe spécifique (Wolfram, 1973 cité par Saville-Troike, 1990).

La notion de *représentations* à l'égard d'un autre groupe et de sa langue apparaît dès lors comme centrale pour comprendre les mécanismes d'apprentissage. A cet égard, Gardner propose l'hypothèse suivante: « Si un individu réside dans une communauté où ceux qui parlent l'autre langue ne sont pas estimés, ou dans laquelle la valeur de cette langue est discutée, il n'abordera pas la situation de l'apprentissage de la langue avec les mêmes convictions que s'il résidait dans une région où existent des convictions culturelles contraires» (Gardner, 1979).

Ces considérations théoriques forment ainsi le cadre conceptuel à partir duquel l'enquête à Bienne a été mise sur pied et les résultats analysés.

DEUXIÈME PARTIE

LA RECHERCHE MENÉE À BIENNE

BEST COPY AVAILABLE

1 POINT DE DÉPART POUR UNE RECHERCHE SUR LE TERRAIN: QUELQUES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE UNESCO

Le projet d'élaborer une recherche à Bienne sur les représentations et l'apprentissage de l'allemand tire son origine d'une autre enquête, internationale, portant précisément sur ce sujet. Les résultats de cette première étude nous serviront de point de départ pour nos investigations dans un contexte spécifique.

Que les élèves romands montrent des difficultés face à l'apprentissage de l'allemand, cela relève à la fois d'une impression ambiante (les médias, les parents, les enseignants autour de nous en font chaque jour le constat alarmant) et de résultats scientifiques. Une étude internationale mise sur pied par l'UNESCO, à laquelle la Suisse romande a participé par l'intermédiaire de l'IRDP, a mis en évidence à cet égard certains faits marquants[1]:

- Sur les 659 élèves qui ont été interrogés, provenant de cinq cantons francophones (Berne, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais), et âgés entre 10 et 18 ans, *64%* considèrent l'apprentissage de l'allemand comme «*difficile*»,
- et *56,5%* estiment qu'ils ne sont «*pas bons*» dans cette discipline.
- Ces perceptions plutôt négatives de l'apprentissage de l'allemand de la part des élèves suisses romands sont à mettre en relation avec les réponses aux questions portant sur leurs représentations de pays et de régions germanophones. Il apparaît à cet égard que les élèves interrogés se font de manière générale une *image plutôt négative de l'Allemagne*.
- De plus, la comparaison avec des élèves d'autres pays (France et Bulgarie) montre, sur les trois points évoqués, que *les élèves suisses sont plus négatifs* que leurs camarades.
- En outre, plus ils se montrent négatifs à l'égard du pays plus ils entretiennent une relation négative avec l'apprentissage de l'allemand. On observe *une relation entre représentations du pays et perception de son propre apprentissage*.

A partir de ces résultats, plusieurs questions surgissent naturellement: Pourquoi les élèves de Suisse romande présentent à la fois une perception plus négative concernant l'apprentissage de l'allemand et une attitude plus négative face à l'Allemagne que d'autres élèves d'autres pays? Dans quelle mesure, et pourquoi, se constitue ce lien entre apprentissage et représentations?

L'analyse des données de l'enquête Unesco met en évidence le fait que les variables *sexe* et *appartenance socio-économique* ne jouent aucun rôle déterminant. On observe en revanche que *l'âge* est à prendre en considération: ce sont en effet chez les élèves entre 14 et 16 ans

[1] Pour un développement de ces résultats, voir *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues* (1995), ouvrage édité par la Commission française pour l'UNESCO. Et en particulier le chapitre «Comment les élèves de Suisse francophone se représentent l'Allemagne et la Grande-Bretagne», J.-F. de Pietro, pp. 189-301.

que l'on trouve les réponses les plus marquées et les plus négatives. En outre, la *proximité* avec une région germanophone de Suisse allemande apparaît comme une variable pertinente. En effet, les résultats de cette enquête montrent que les élèves résidant dans un environnement bilingue, près de la frontière linguisitique (Sierre, Bienne), se montrent plus sévères à l'égard de l'Allemagne (voir Unesco, 1995, p. 206).

Cette dernière information nous intéresse particulièrement, dans la mesure où elle suggère l'actualisation d'une stratégie identitaire que nous avons relevée plus haut. Si les réponses des élèves sont d'autant plus négatives qu'ils vivent dans une région proche d'une frontière linguistique, on peut faire l'hypothèse que la présence de l'« autre », parce qu'elle est ressentie parfois comme menaçante, amène les individus à mettre en œuvre des mécanismes de défense et de mise à distance symbolique au moyen de stéréotypes négatifs[2]. De manière générale, il semblerait que la perception de la Suisse allemande et du schwyzertütsch influence la perception que les élèves romands se font de l'Allemagne et de la langue allemande.

Dans la continuité de ces résultats, nous avons souhaité poursuivre les recherches – de manière à la fois approfondie et qualitative – dans le but de mieux comprendre ce qui se joue lorsqu'un élève formule des représentations négatives sur l'Allemagne ou la Suisse allemande, et les effets de ces représentations sur l'apprentissage de l'allemand. Ceci constitue la première partie de la recherche, qui aboutira ensuite à l'élaboration d'activités didactiques permettant, en classe, de « travailler » ces représentations.

2 LA RECHERCHE À BIENNE

1. Un double objectif

La recherche menée au gymnase français de Bienne est constituée de *deux étapes* principales, correspondant, d'une part à un objectif de compréhension des processus en jeu, et, d'autre part à un objectif d'action sur les représentations :

1. L'étude de la relation entre représentations et apprentissage

Dans un premier temps, à travers les modalités d'enquête envisagées, il s'agissait de mettre en évidence les dimensions principales autour desquelles se constitue le *système interprétatif* des élèves, concernant deux domaines particuliers : celui des *pays et régions* (l'Allemagne, la Suisse

[2] A partir des données recueillies à l'occasion de cette recherche, une étude a été effectuée sur des textes rédigés par des Bas-Valaisans évoquant le Haut-Valais. Elle a permis de mettre en évidence notamment le rôle identitaire joué par les stéréotypes. Tout se passe comme si la proximité géographique amenait les individus à constituer des frontières symboliques entre soi et l'autre (Muller, 1994).

allemande), et celui des *langues* (l'allemand, le suisse allemand), en tenant compte des caractéristiques spécifiques du *contexte* social et linguistique de la ville de Bienne.

Finalement, les représentations ont été mises en relation avec certains indicateurs relatifs à l'apprentissage (*notes* et évaluations de l'enseignant à l'égard des élèves, ainsi que *perceptions* des élèves eux-mêmes sur leur propre apprentissage).

2. La mise en œuvre d'activités didactiques

Dans une seconde étape de l'enquête, nous avons proposé des activités à réaliser en classe, avec la collaboration des enseignants. Celles-ci ont été réalisées en respectant l'idée qu'il est important, pour faciliter l'apprentissage, non pas d'extirper les stéréotypes, mais au contraire d'en tenir compte dans le cadre de l'école, dans ce cadre justement qui les a si longtemps négligés[3].

Elles seront présentées (dans la troisième partie du texte), et certaines séquences didactiques seront analysées puis discutées.

2. Planification des étapes de la recherche

La première étape a été consacrée à l'observation dans les classes (5-6 leçons d'allemand ont été visitées pour chacune des classes), à des entretiens avec les enseignants et quelques élèves, et à la passation d'un questionnaire. Elle s'est déroulée entre les mois de novembre 1995 et janvier 1996.

La seconde étape – la réalisation des activités didactiques en classe – a duré quatre mois, entre janvier et avril 1996. Des entretiens-bilans avec les enseignants ont en outre été menés au mois de juin 1996.

3. Hypothèses

Nous partons de l'idée que l'apprentissage de l'allemand ne se réalise pas dans un «vide social», mais qu'il se trouve au contraire en relation avec plusieurs domaines de représentations, plus particulièrement saillants en fonction du contexte spécifique dans lequel cet apprentissage a lieu.

Notre objectif est dès lors d'investiguer les représentations associées à la langue allemande: comment est-elle perçue, à quoi est-elle associée dans le système interprétatif des gymnasiens interro-

[3] A ce propos, voir de Pietro (1994).

gés? Les représentations de la langue allemande renvoient-elles à l'Allemagne et aux Allemands, et/ou renvoient-elles à la Suisse alémanique, aux dialectes et aux relations entretenues avec cet univers? Quelle est la place de l'image de son propre groupe, de son sentiment d'appartenance, de son rapport à sa propre langue, le français, dans la relation à l'apprentissage de l'allemand?

En fonction des éléments théoriques présentés plus haut, les *hypothèses* qui ont été à l'origine de la recherche menée à Bienne sont les suivantes:

1. Les langues contribuent à l'élaboration de l'identité personnelle et sociale, notamment en permettant aux individus de se situer les uns par rapport aux autres dans le champs social; elles sont donc revêtues de significations, de valeurs, et de représentations.

   Concernant la recherche, il sera dès lors important de faire émerger les images et attitudes associées à la langue allemande, et les considérer comme des phénomènes participant activement aux processus identitaires.

2. Apprendre une langue implique la mise en œuvre de processus psychosociaux déterminés par les relations sociales entre le groupe de l'apprenant et le groupe parlant la langue à apprendre. Des attitudes d'identification ou, au contraire, de moquerie, de rejet pourront avoir lieu à cette occasion, facilitant ou faisant obstacle à l'acquisition de cette langue. La motivation à apprendre la langue de l'autre se trouve ainsi associée aux rapports entre les groupes en présence et aux représentations qu'ils ont les uns à l'égard des autres.

   Nous faisons ainsi l'hypothèse que l'apprentissage de l'allemand sera «teinté» des représentations à l'égard de la langue allemande, de l'Allemagne et des Allemands.

3. A cet égard, le choix de la ville de Bienne comme terrain de l'enquête n'est pas dû au hasard. Bienne possède en effet sur le plan des langues une caractéristique intéressante: l'allemand et le français y sont considérés comme langues officielles (on peut donc se former dans les deux langues, on peut s'adresser aux autorités dans les deux langues...); toutefois, au-delà d'un discours politique, la situation de cohabitation n'est pas toujours vécue par la population en ces termes. Les Suisses romands, particulièrement, se sentent souvent minorisés[4], défavorisés, et expriment certaines revendications identitaires.

   Dans un contexte de cohabitation, plus ou moins harmonieuse ou conflictuelle, entre deux communautés linguistiques, germanophone et francophone, nous faisons l'hypothèse que pourront s'observer à Bienne des mécanismes de mise à distance[5] à l'égard

[4] Les Suisses romands constituent effectivement une minorité; la répartition entre langues officielles est la suivante: allemand 60% et français 40% (cette proportion ne tient donc pas compte des langues des communautés étrangères; Boder, 1994).

[5] Mécanismes qui se trouvent en relation de symétrie avec des mécanismes de loyauté envers son propre groupe.

de la Suisse alémanique de la part des jeunes Romands. En outre, les représentations à l'égard de la Suisse alémanique jouent certainement un rôle dans l'apprentissage de l'allemand.

L'hypothèse générale à laquelle nous aboutissons est alors la suivante:

L'apprentissage de la langue allemande se trouve en relation avec les représentations:

- de la langue allemande, de l'Allemagne et des Allemands;
- de la Suisse alémanique, des langues qui y sont parlées et des Suisses alémaniques;
- de la situation de cohabitation caractéristique de Bienne[6].

4. Démarches et méthodes d'enquête

En prenant comme point de départ le fait que les représentations ne sont pas des *choses en soi*, mais sont dynamiques, en procès, prenant une forme particulière en fonction des caractéristiques du contexte où elles sont actualisées, nous avons choisi de multiplier les méthodes de recueil d'informations. Des observations en classe, et des entretiens semi-directifs avec les enseignants et les élèves ont été effectués; nous avons également fait passer un questionnaire et utilisé l'exercice des mots associés. Chacune de ces méthodes est liée à des objectifs particuliers:

Observations en classe: chaque classe met en place des routines, des «contrats de communication» particuliers, sur la base d'implicites plus ou moins partagés. Il s'agit alors de saisir l'atmosphère générale qui marque les cours d'allemand. Notre intérêt se focalise toutefois surtout sur les représentations véhiculées et formulées par les élèves et les enseignants à l'égard de la langue allemande, de l'Allemagne, et, le cas échéant, de la Suisse alémanique.

Deux *entretiens* ont été effectués avec chacun des quatre *enseignants*. Le premier, en début d'expérimentation, visait à recueillir des informations générales sur l'enseignement de l'allemand (caractéristiques du groupe-classe, moyens pédagogiques utilisés, apprendre l'allemand à Bienne...), et le second, à la fin de l'expérimentation, à discuter des objectifs et du déroulement de la recherche.

Le *questionnaire* (en annexe) remis à chaque élève est composé de cinq parties: dans un premier temps, ce sont des questions d'ordre général, biographiques qui étaient abordées

6 Si l'acquisition d'une langue s'effectue dans un macro-contexte (les rapports sociaux entre groupes), elle s'effectue également dans un méso-contexte, l'institution scolaire, et dans un micro-contexte, les interactions entre acteurs de la relation pédagogique. Toutefois, dans cette étude nous n'envisagerons pas cette dimension de l'analyse (Bange, 1994).

BEST COPY AVAILABLE

(« informations générales »); dans un deuxième temps, les élèves étaient interrogés sur leurs connaissances linguistiques ainsi que sur celles de leurs parents (« pratiques langagières »); la troisième partie était consacrée à des questions liées aux contacts établis avec le monde germanophone (« réseaux et connaissances »); la quatrième partie abordait quelques points liés au quotidien d'une ville bilingue (« la vie à Bienne et ses environs »); enfin, la dernière partie concernait des questions liées aux représentations sur les langues et à l'apprentissage de la langue allemande de manière plus particulière (« l'apprentissage de l'allemand et des autres langues »).

Des *entretiens avec quelques élèves* ont également été effectués. Les questions posées concernaient notamment le vécu de l'apprentissage de l'allemand et les souvenirs qui y sont attachés, les expériences personnelles de l'Allemagne et les relations (concrètes et symboliques) avec la Suisse alémanique.

L'exercice dit des *mots associés*. Il s'agissait de demander aux élèves d'écrire les cinq premiers mots qui leur viennent à l'esprit lorsqu'ils pensent respectivement à la « langue allemande », à l'« Allemagne », à la « Suisse alémanique », à la « Suisse romande ». L'exercice était effectué en classe, durant les dix dernières minutes d'une leçon d'allemand, individuellement. Le matériel recueilli, sous la forme de mots et de signes +, −, = (connotations) est simple et rend facile la comparaison. Il faut toutefois être attentif au fait que l'exercice, dans sa forme, appelle le stéréotype et présuppose que les représentations se trouvent « dans la tête des gens », figées et indépendantes du contexte d'émergence. Or, le contexte justement, dans une classe d'école, durant une leçon d'allemand, joue certainement un rôle important dans le choix des mots.

De manière synthétique, voici les sources d'informations qui nous serviront à mettre en évidence les représentations des élèves.

Représentations concernant	**Sources d'informations**
la langue allemande	• l'exercice des mots associés • observations en classe • questionnaire
l'Allemagne	• l'exercice des mots associés • entretien élèves • questionnaire
l'apprentissage de l'allemand	• observations en classe • questionnaire • entretien élèves
le suisse allemand	• l'exercice des mots associés • questionnaire • entretien élèves

la Suisse alémanique	• l'exercice des mots associés • entretien élèves • discussion en classe
la Suisse romand et le français	• l'exercice des mots associés • discussion en classe
l'environnement bilingue biennois	• questionnaire • entretien élèves

L'analyse quantitative des réponses données par les élèves au questionnaire sera complétée et étayée par celle des entretiens semi-directifs et des discussions organisées en classe au cours de l'activité didactique.

5. Description de la population

Avant d'analyser les données recueillies relatives aux représentations, décrivons la population interrogée à travers les réponses fournies aux trois premières parties du questionnaire, consacrées à des questions générales d'ordre biographique (ceci constitue une synthèse des résultats principaux).

Les résultats de l'enquête Unesco montraient que les élèves, entre 14 et 16 ans, avaient tendance à se montrer plus négatifs dans leur jugement sur l'Allemagne et sur leur propre apprentissage. Dans le but de mieux comprendre ces processus, nous désirions travailler à Bienne avec une population de cet âge. Or, pour des raisons indépendantes de notre volonté, ceci n'a pas été possible. Nous avons donc choisi une population plus âgée, mais intéressante également à d'autres égards, et c'est le Gymnase français de Bienne qui nous a très aimablement ouvert ses portes. Il faudra donc être attentif à cette nouvelle donnée et tenir compte, dans l'analyse des résultats, non seulement de l'âge des élèves, mais d'autres caractéristiques aussi, notamment du fait qu'il s'agit d'élèves ayant réussi leur parcours scolaire obligatoire et, en général, ayant choisi de continuer des études.

Notre étude porte ainsi sur 84 jeunes francophones (entre 16 et 17 ans) apprenant l'allemand, provenant de quatre classes de première année du Gymnase français de Bienne (filières littéraire, latine, scientifique et langues modernes). Nous avons également travaillé en étroite collaboration avec les quatre enseignants d'allemand de ces classes.

Quelles sont les caractéristiques de cette population d'élèves? A partir des réponses au questionnaire, nous relevons ici quelques éléments saillants susceptibles d'intéresser notre objet d'étude.

Agés de *16 à 17 ans*, les sujets se répartissent de manière relativement équilibrée entre les *deux sexes* (45 filles et 39 garçons). La plupart sont de *nationalité suisse* (85,7%). Presque

deux tiers d'entre eux ont un de leur deux parents possédant un *niveau de scolarité supérieur* (63,1% des élèves ont leur père ou leur mère qui a obtenu une maturité ou un diplôme équivalent).

La moitié environ des élèves de l'enquête se trouvent dans une *filière* scolaire centrée sur les sciences et les mathématiques (41 élèves), un quart, dans une filière littéraire ou classique (24 élèves) et un dernier quart, dans une filière privilégiant les langues modernes (19 élèves).

Concernant les *langues* à l'école, tous ont choisi d'étudier l'anglais, même dans les filières où il n'est pas obligatoire comme dans les types de maturité A, B et C[7]. Un tiers des élèves n'étudie que l'allemand (obligatoire dans toutes les filières) et l'anglais; et 14 élèves, à l'autre extrême, étudient quatre langues. Le choix d'une filière – et l'étude des langues qu'il implique (le minimum avec la filière scientifique et le maximum avec la filière langues modernes) – joue-t-il un rôle sur le rapport à l'apprentissage de l'allemand et sur les représentations exprimées à l'égard du monde germanophone?

A la maison, il est frappant de constater que plus du tiers d'entre eux sont issus de famille multilingues (si 50 élèves parlent uniquement le français à la maison, 30 élèves parlent deux ou trois langues, avec le français; 4 élèves parlent à la maison une autre langue que le français, l'allemand ou le suisse allemand). L'allemand et/ou le suisse allemand font partie des langues pratiquées dans le quotidien familial par 20% des élèves.

En outre, on observe que les compétences en expression ou en compréhension du *suisse allemand* sont relativement importantes. 49% de l'ensemble de la population s'attribuent 3 ou 4 (sur une échelle de 6) en expression et en compréhension orale, et 23,5% se sont attribué un 5 ou un 6 en compréhension orale et entre 3 et 6 en expression orale[8]. 27,5% de l'ensemble de la population se sont attribué entre 0 et 2 pour ces mêmes compétences. 22 élèves affirment ne posséder aucune connaissance en dialecte. De manière générale, les élèves sont plus nombreux à comprendre le dialecte qu'à le parler.

Cette relative bonne connaissance peut se comprendre lorsqu'on examine *l'origine familiale* de la population interrogée: presque deux tiers d'élèves possèdent en effet de la famille en suisse alémanique (avec laquelle plus de 45% d'entre eux disent avoir des contacts réguliers).

---

7 Pour information, voici les langues à étudier pour chacun des types de maturité (le français, obligatoire pour tous, n'est pas spécifié):
Type de maturité A (grec et latin): allemand, grec, latin
Type de maturité B (latin et langues modernes): allemand, italien ou anglais, latin
Type de maturité C (mathématiques et sciences): allemand, italien ou anglais
Type de maturité D (langues modernes): allemand, anglais, italien ou russe ou espagnol.
En outre, des branches facultatives proposent d'autres langues s'il ne s'agit pas d'une branche de maturité (italien, latin, anglais, espagnol, russe, grec, grec moderne [pour maturité A], hébreu).

8 Seul un élève s'est attribué un 5 ou un 6 en compréhension orale et un 1 en expression orale.

Notons également une proximité de fait avec les régions germanophones ou l'Allemagne: pratiquement tous les élèves disent être allés dans un pays ou une région germanophone. Il est certain que la situation particulière de Bienne permet de comprendre ce phénomène. Toutefois, ce résultat n'est pas très différent de celui réalisé par les élèves de Suisse romande interrogés dans le cadre de l'enquête Unesco. Sur les 700 élèves, seuls 62 (9,6% de la population) ne sont jamais allés dans un pays ou une région de langue allemande (Unesco, 1995, p.192).

Si l'on considère que les *médias et la littérature* peuvent représenter des accès privilégiés à la langue et à la «culture» germanophone, il est intéressant de constater que de nombreux élèves mentionnent être en relation avec ceux-ci[9]: 65,5% des sujets regardent parfois des émissions télévisées en allemand, et un tiers lit journaux ou revues germanophones. La musique obtient également 33% de réponses positives (aucun compositeur classique n'est cité). En revanche, la catégorie «livres» reçoit peu de réponses positives (les élèves évoquent «les livres lus en classe» sans proposer de titres). Notons toutefois que 25 d'entre eux n'ont rempli aucune rubrique et que seuls 15 élèves ont donné plus de deux réponses positives.

Par rapport à des élèves du même âge et du même niveau de scolarité, vivant dans un canton de Suisse romande non bilingue, nous pouvons considérer que la population biennoise étudiée présente des caractéristiques particulières en ce qui concerne les relations concrètes (aboutissant à des connaissances linguistiques) avec la Suisse alémanique.

Rappelons quelques données de comparaison tirées des résultats de l'enquête Unesco (724 élèves entre 10 et 18 ans de 5 cantons francophones ou bilingues de Suisse (Genève, Jura, Neuchâtel, Valais (Sion et Sierre), Berne (Bienne)):

- 9,6% des élèves romands interrogés ne sont jamais allés en pays de langue allemande contre 3,6% de la population biennoise;
- 42% des élèves possèdent de la famille dans le monde germanophone (dont 31% en Suisse allemande) contre 64,3% de la population biennoise (dont 92,6% en Suisse allemande);
- en outre, au sujet des langues pratiquées, 10,8% des sujets interrogés lors de l'enquête Unesco pratiquent l'«allemand», dont 3,1% le suisse allemand, alors que 19% des Biennois interrogés disent parler à la maison l'allemand ou le suisse allemand et une ou deux autres langues.

Quels types d'incidences peuvent avoir ces pratiques sur l'élaboration des représentations et sur le rapport à l'apprentissage de l'allemand? Les connaissances (dont les contenus ne nous apparaissent pas véritablement à travers les quelques informations présentées ici) du monde et de la langue alémaniques jouent-elles un rôle facilitateur ou, au contraire, un obstacle, dans la relation à l'autre et à ses langues? Peut-on véritablement parler de «groupe romand ou franco-

[9] Les réponses obtenues ne nous permettent toutefois de tirer aucune conclusion à ce sujet. En effet on ne connaît ni la fréquence ni la régularité de ce type d'activité.

phone», alors que les porosités apparaissent si nombreuses? Il conviendra de développer ces quelques informations factuelles avec des éléments permettant d'accéder aux sentiments d'appartenance et aux représentations que ces jeunes se font d'eux-mêmes, des autres et de leurs langues.

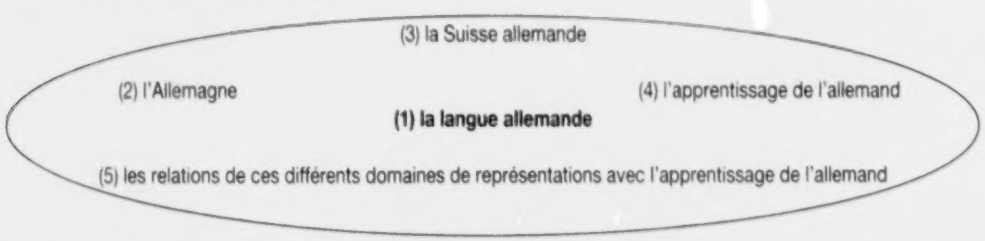
3 ANALYSE DES RÉSULTATS: L'UNIVERS DES REPRÉSENTATIONS[10]

1. La démarche d'analyse

Après avoir fait connaissance avec les personnes qui se trouvent au cœur de cette recherche, il s'agit d'élaborer un cheminement structuré à travers les différents résultats obtenus grâce à l'analyse des réponses au questionnaire et aux observations menées en classe. Nous respecterons en partie dans ce texte le parcours suivi par le chercheur. Dans le but d'explorer *ce qui joue – et ce qui se joue – dans l'apprentissage de l'allemand*, nous sommes partis d'hypothèses, et nous avons mis en évidence des faits qui nous ont ensuite permis de formuler de nouvelles hypothèses. Afin de tenter de rendre compte de la complexité du phénomène étudié, nous avons dû faire des choix et procéder selon un certain ordre, arbitraire, mais qui nous est apparu le plus adéquat. La structure de ce chapitre s'élabore ainsi, comme en spirale, autour d'un centre, et nous conduira toujours plus loin, des représentations vers l'apprentissage, en boucles successives.

Ce centre est constitué par les représentations autour de la *langue allemande* qui joueront ainsi le rôle de point de départ. Nous étudierons ensuite, avec les outils d'analyse que nous avons élaborés, dans quelle mesure ces représentations renvoient aux représentations sur *l'Allemagne*, puis, certains indices nous conduiront à étudier les relations entre ces représentations et les représentations à l'égard de la *Suisse alémanique*. Nous étudierons ensuite les représentations de *l'apprentissage de l'allemand*, pour finalement mettre en relation ces différents domaines avec des données liées à *l'apprentissage* lui-même.

Nous aurons donc la structure suivante:



[10] Les calculs statistiques ont été réalisés par Jacqueline Moret, informaticienne au Centre de calcul de l'Université de Neuchâtel. Nous la remercions ici pour son aide précieuse et ses conseils avisés.

Différentes sources d'informations seront utilisées pour développer chacun de ces domaines: les réponses au questionnaire (parfois plusieurs questions abordaient un même sujet, sous un angle différent; elles nous permettront de comparer les réponses et de nuancer ou d'apporter d'autres éclairages à un type de perception), les observations des leçons d'allemand, des propos tenus lors de discussions en classe.

2. Les représentations à l'égard de la langue allemande

1. La langue allemande, objet de discours en classe

Entrons dans les salles de classe. N'y découvrirait-on pas des représentations sur la langue allemande qui affleurent dans les discours? En écoutant élèves et enseignants des quatre classes biennoises interagir autour de la langue dans un but d'apprentissage, certains commentaires *sur la langue* émergent en effet. Nous évoquerons ici quelques-uns d'entre eux qui permettent de suivre la manière dont, en classe, l'objet «langue allemande» se construit[11].

Arrêtons-nous en particulier sur deux observations:

1. Les énoncés des élèves ayant la langue pour objet se trouvent en général liés au thème de la difficulté ou de la complexité de l'allemand (par rapport au français). Après avoir demandé la traduction du mot «production de film», un élève, par exemple, s'exclame: *Il n'y a pas un autre mot plus compliqué? C'est plus facile à prononcer anticonstitutionnellement!* De manière encore plus radicale, un autre affirme: *Moi, je suis pas d'accord avec l'allemand.*
2. Les enseignants eux aussi utilisent parfois les représentations que les élèves sont supposés avoir sur cette langue. L'un d'entre eux, par exemple, ajoute après l'explication d'un terme: *Ces sons allemands qui vous font tellement plaisir!* Exprimé sous une forme ironique, cet énoncé se fonde sur l'implicite – sensé être partagé par les élèves – selon lequel la langue allemande ne serait pas agréable à entendre.

Les représentations concernant la difficulté de la langue sont également utilisées par les enseignants eux-mêmes dans leurs interventions. L'un d'entre eux, par exemple, expliquant l'invariabilité de «welches» commente: *Pour une fois, l'allemand est plus simple que le français dans ses terminaisons. Pour une fois, en allemand, vous n'avez qu'une terminaison.*

Même s'il s'agit d'être prudent dans nos conclusions (il conviendrait en effet de mener des observations plus intensives dans d'autres classes et dans d'autres contextes), la possibilité même d'un tel mécanisme suscite quelques interrogations. La langue allemande est-elle l'objet de tant de stéréotypes connus, partagés que les enseignants eux-mêmes les ont intégrés et

[11] A ce sujet, voir par exemple Pierre Bange qui recourt à une approche interactionniste pour analyser la classe de langue étrangère: il la considère «comme un domaine particulier de construction interactive de la réalité sociale quotidienne» (Bange, 1994, p. 203).

émaillent leur enseignement des images qu'ils supposent connues de leurs élèves? Tout se passe comme si, en énonçant les caractéristiques (négatives) attribuées à l'allemand, les enseignants voulaient prévenir les jugements des élèves. Ou serait-ce aussi une manière de se les concilier en faisant usage des mêmes stéréotypes? Mais en anticipant leurs réactions, ces enseignants n'en viennent-ils pas alors à «collaborer» à la construction de l'image négative de la langue qu'ils enseignent?...

«On» sait, on entend dire, on croit comprendre que l'allemand est une langue difficile, que les élèves ont de la peine, qu'il s'agit d'une discipline peu aimée... C'est à l'intérieur des classes elles-mêmes (et il s'agit, dans notre enquête, d'un contexte privilégié, le gymnase) qu'il est possible d'observer comment de telles représentations peuvent fonctionner et circuler, comment elles sont partagées, reproduites, non seulement entre les élèves, mais avec les enseignants eux-mêmes. Ces représentations sous-tendent en fait la relation didactique et s'ancrent certainement aussi dans la relation que les élèves élaborent avec l'objet d'apprentissage.

En observant le quotidien de quelques classes, nous avons donc pu observer des représentations en acte et apprécier leur sens théâtral. En effet, ces représentations sont aussi *représentées*, dans le sens de «présentées devant un public» qui les comprend, les attend, les anticipe... Ce sont leurs fonctions relationnelles qui sont ainsi mises en évidence: en les mettant en scène, on rit ensemble, on joue ensemble, on «crée du lien». En fait, loin de n'être qu'objet d'apprentissage, la langue est également objet de discours mis en scène, autour duquel se co-construisent des représentations sociales.

2. Quelques caractéristiques de la langue allemande

Dans les classes, les énoncés des élèves portant sur la langue allemande évoquent en général la difficulté et la complexité de cette langue, faisant circuler et cristallisant des représentations relativement stéréotypées sur cette langue. Afin de compléter cette perception, étudions la manière dont les gymnasiens ont répondu à une question leur demandant de caractériser l'allemand à partir de neuf adjectifs proposés (la question intégrait d'autres langues également). Nous verrons que la langue allemande continue d'être définie autour des mêmes images par une majorité d'élèves. D'autres images apparaissent toutefois, qui ne trouvent pas un même ancrage dans une évidence partagée.

Voici, dans l'ordre décroissant, les réponses chiffrées des élèves:

l'allemand est...	oui	non
de structure simple		94% (n=83)
facile à apprendre		87,8% (n=82)

l'allemand est...	oui	non
chaud		85,5% (n=83)
utile	84,3% (n=83)	
doux		78,3% (n=83)
riche	72,3% (n=83)	
musical		72,3% (n=83)
agréable à entendre		64,6% (n=82)
beau		89,8% (n=82)

Les caractéristiques de la langue allemande:
les réponses en pourcentage des élèves biennois

A partir de ces résultats, que pouvons-nous observer? La simplicité de la structure allemande n'est revendiquée que par cinq élèves! Et la perception de la complexité de cette structure va de pair, semble-t-il, avec la difficulté de l'apprentissage: en effet, 87,8% d'entre eux disent aussi que l'allemand n'est pas facile à apprendre.

71 élèves ne sont pas d'accord de dire que la «chaleur» caractérise la langue allemande (en revanche, 74 élèves pensent que l'italien est chaud!). Si, pour une majorité d'élèves, l'allemand ne se définit ni en termes de douceur ni en termes de «musicalité» (en comparaison, l'italien, pour cet adjectif, reçoit des réponses positives de la part de 72 élèves), en revanche, ce sont les notions d'utilité et de «richesse» qui gagnent les suffrages.

3. L'allemand, une «belle» langue?

Ni la «chaleur», ni la «douceur», ni la «beauté» d'une langue ne peuvent se définir selon des critères objectifs; la perception d'une langue renvoie en fait au domaine de la subjectivité et des représentations sociales, qui font sens et sont partagées entre les membres d'un groupe, et qui sont également en relation avec les représentations sur le groupe qui parle cette langue (voir par exemple les travaux de Lambert & Gardner évoqués plus haut).

Dans notre enquête, nous observons qu'une majorité des jeunes interrogés partagent la perception de la structure compliquée, de la «froideur» et de la difficulté de la langue allemande (c'est en tous les cas ce qu'ils manifestent lorsqu'on leur pose la question sous cette forme). Toutefois, d'autres caractéristiques de la langue allemande ne sont pas revendiquées avec la même unanimité. Concernant les adjectifs «beau» (33 mentions positives sur 82 réponses) et, dans une moindre mesure, «agréable à entendre» (29 mentions positives sur 82 réponses), il semble que les avis soient davantage divisés. On peut donc distinguer d'un côté un ensemble

de représentations «communes», qui font partie du sens commun des sujets interrogés, marquant à cet égard l'appartenance à un même groupe social, et de l'autre, des jugements qui ne participent pas de la même évidence et qui semblent exprimer des positions plus individuelles. Nous tenterons de développer cette observation plus loin au moyen d'un outil statistique qui permet, à partir de l'ensemble des sujets interrogés, d'élaborer des «groupes» (clusters) distincts autour de variables spécifiques (chapitre IV). La question se pose en effet: qui sont les élèves qui pensent que la langue allemande est douce, musicale, agréable à entendre, et belle?

Il est intéressant également d'analyser les réponses des élèves à une autre question qui relevait du même domaine et libellée de la manière suivante: *quelles sont, à votre avis, les 3 langues les plus belles?* A cette question, aucun élève n'a cité l'allemand en premier choix! En revanche, dès le deuxième choix, 4 élèves mentionnent cette langue, et 8 au troisième choix. En ne tenant pas compte de l'ordre, les trois choix confondus, seuls 14,3% d'élèves ont évoqué l'allemand comme l'une des trois langues les plus belles. Si l'on compare ces résultats à ceux obtenus lors de l'enquête Unesco, on observe que sur les 650 élèves qui ont participé à la recherche, l'allemand obtient un score de 23,1% et arrive quatrième[12]. Il est frappant de constater combien les deux questions du questionnaire biennois, qui pourtant relèvent de la même notion, la beauté d'une langue, ne renvoient pas, semble-t-il, au même domaine de représentations et déterminent par leur libellé un autre type de réponse (l'allemand est considéré comme une belle langue par un nombre d'élèves plus grand lorsqu'il s'agit de répondre par oui ou non à un ensemble de caractéristiques relatives à cette langue que lorsqu'il s'agit d'une question ouverte portant sur les langues de manière générale).

Auprès de notre population biennoise, l'image de l'allemand se révèle relativement homogène: ni simple, ni facile à apprendre, ni chaud, mais utile, aux yeux de la majorité. Cependant, un tiers des élèves se trouve dans une situation marginale et exprime une représentation plutôt positive par rapport aux autres lorsqu'il est question de la musicalité et de la beauté de cette langue (sous certaines conditions).

4. L'allemand, une langue à étudier?

Si les jeunes interrogés ne pensent pas d'emblée à l'allemand en tant que langue «simple» ou «facile à apprendre», il est étonnant de constater que l'allemand est cité avec une importante fréquence lorsqu'il est question du *choix* de l'allemand. La question était la suivante: *Si vous aviez eu le* ***choix****, quelles langues auriez-vous choisi d'étudier? (4 possibilités).*

Voici, de manière plus détaillée, les résultats à cette question ouverte:

[12] L'anglais se trouve en tête du classement avec 83,5% des choix; viennent ensuite le français (73,2%) et l'italien (45,7%).

40

1er choix	fréquence	pourcentage
anglais	35	42,7
allemand	15	18,3
italien	10	12,2
espagnol	8	9,7
suisse allemand	4	4,9
langues slaves	3	3,7
latin	1	1,2
autre	6	7,3

Langues qu'on choisirait d'étudier (n = 82, car 2 valeurs manquantes)

Si l'anglais, de manière attendue, obtient la première place, il convient de noter que ces résultats contrastent fortement avec ceux recueillis par l'enquête Unesco, concernant en particulier la place octroyée à l'allemand. En effet, à la même question[13], seuls **4,5%** des 650 élèves de Suisse romande (entre 10 et 18 ans) ont répondu qu'ils étudieraient l'allemand s'ils en avaient le choix. Comment comprendre la différence entre les réponses données par les élèves romands et par les jeunes Biennois?

Propositions d'explications dans le cadre de l'enquête Unesco

Pour tenter d'expliquer le très faible pourcentage de réponses positives à l'égard de l'allemand, Jean-François de Pietro, auteur de la recherche Unesco pour la Suisse romande, évoquait plusieurs facteurs:

1. *le caractère obligatoire de l'allemand*: «le fait que l'allemand soit langue obligatoire ne contribue certainement pas à améliorer son attrait, d'autant moins encore qu'il fonctionne comme discipline de sélection» (Unesco, 1995, p.198). Les gymnasiens de Bienne semblent également donner raison à cette interprétation. En voici un exemple. A partir du statut facultatif de l'allemand en France, se développe, dans une classe, une petite discussion entre l'enseignant et les élèves:
   Enseignant. – *Quel est le statut de l'allemand en France? Il est facultatif*
   Elève 1. – *Il n'y a que les bons*

[13] L'intitulé de la question était identique. Toutefois pour l'enquête Unesco, les élèves avaient une seule réponse à fournir, alors que pour la recherche à Bienne, les gymnasiens avaient la possibilité d'en donner quatre.

Elève 2. – *Il y a ceux qui sont bons, ceux qui veulent*
Elève 1. – *Ici, tout le monde est obligé*
Elève 3. – *On peut aller dans n'importe quelle section, il faut de toute façon prendre une langue*
Elève 4. – *Plus on m'oblige, moins j'ai envie de faire*[14]*!* (Classe scientifique)

2. le caractère obligatoire de l'allemand en Suisse romande relève de *l'ordre du politique*. En effet, l'apprentissage d'une deuxième langue nationale est considéré comme jouant un rôle important dans le maintien de « l'unité nationale » (CDIP, 1987). Or, les jeunes Romands mettent souvent en évidence le fait que les Suisses alémaniques ne parlent pas l'allemand, mais un dialecte. Pourquoi, dans ces conditions, apprendre l'allemand? Une Biennoise reprend cette explication, en ses propres termes:

   Moi je pense aussi, une langue on l'apprend non seulement du point de vue économique comme les Bulgares, mais aussi du point de vue social, pour pouvoir communiquer avec les gens. On n'aura aucune envie de communiquer, donc on voit pas l'utilité d'apprendre cette langue, surtout nous en Suisse. Si on veut apprendre à communiquer avec les Suisses allemands, il faut apprendre le suisse allemand, donc c'est ça qui nous motive pas vraiment (Classe langues modernes).

   Aux yeux de cette élève, « ne pas être motivé » à apprendre l'allemand est directement mis en parallèle avec la situation de diglossie connue en Suisse alémanique (*Si on veut apprendre à communiquer avec les Suisses allemands, il faut apprendre le suisse allemand)*[15].

3. *l'antagonisme latent entre Romands et Alémaniques* (de Pietro, *ibid.*) pourrait être une des raisons de la remise en question du caractère obligatoire de l'allemand. Nous aurons l'occasion à plusieurs reprises de revenir sur cette hypothèse et d'y apporter quelques éléments;

4. la position de l'anglais dans les représentations invite à relativiser les réponses obtenues. Dans l'enquête Unesco, l'anglais recueille en effet à lui seul 64% des choix!

Propositions d'explications dans le cadre de l'enquête biennoise

A partir de ces interprétations des résultats de l'enquête Unesco, comment pouvons-nous comprendre la place importante attribuée à l'allemand par les élèves biennois (15 élèves ont cité l'allemand en premier choix)?

[14] Dans cette séquence, il est intéressant de noter que le fait d'« être bon » en allemand est mis en relation avec le fait de « vouloir » (sous-entendu, ne pas être obligé à) apprendre la langue.

[15] Cette élève apporte en outre une certaine ambiguïté lorsqu'elle dit *on n'aura aucune envie de communiquer, donc on voit pas l'utilité d'apprendre cette langue*: de qui parle-t-elle? Avec qui n'aura-t-elle aucune envie de communiquer? Avec les Allemands ou avec les Suisses alémaniques?

1. N'oublions pas que l'enquête biennoise se situe dans un contexte particulier, celui du *gymnase*. Les élèves qui fréquentent cette institution ont quitté le niveau de scolarité obligatoire; la dimension du choix – celui de poursuivre des études, celui des disciplines à privilégier... – est plus importante de toutes façons que dans les niveaux plus bas.

2. Toutefois, le caractère obligatoire de cette discipline, même au gymnase, semble également ressenti par les élèves comme un facteur de démotivation, puisqu'il apparaît que la *contrainte* éprouvée a pour conséquence un rejet de l'objet (*plus on m'oblige, moins j'ai envie de faire*).

3. Concernant la perception de *l'utilité* de l'apprentissage de l'allemand en Suisse romande, on peut se demander si les élèves biennois ne présentent pas certaines spécificités par rapport à leurs collègues romands. Tout en étant conscients de la situation de diglossie pratiquée en Suisse allemande, leurs avis divergent à l'égard de l'utilité de l'allemand à l'école. Certains se montrent à cet égard péremptoires:

   > *Il y a une chose qu'il ne faut pas oublier, les Suisses allemands, pour eux, l'allemand, c'est une langue étrangère. Ils peuvent pas s'exprimer entre copains en bon allemand, et avec des Romands, ils vont plutôt parler français que le bon allemand. Ils ne vont jamais parler bon allemand, jamais. Donc, qu'on apprenne le bon allemand c'est un peu stupide. Oui pour l'Allemagne, d'accord, mais pour les Suisses allemands qu'on côtoie tous les jours, ça nous sert à rien* (fille, classe scientifique).

   D'autres mettent en évidence la proximité entre le dialecte et le hoch deutsch:

   > *Disons que, quand même, moi je trouve qu'en apprenant le bon allemand, quand on passe dans la rue, et qu'on écoute des personnes qui parlent le suisse allemand, je ne dis pas qu'on va tout comprendre mais il y a certains mots qu'on va saisir. Donc, on va plus retenir... On s'habitue quand même. Même si ce n'est pas du hoch deutsch parfait comme on l'apprend à l'école* (garçon, classe scientifique).

   Peut-on interpréter le pourcentage relativement élevé (comparé aux résultats de l'Unesco) des jeunes biennois qui «étudieraient l'allemand s'ils avaient le choix» en invoquant les *relations entre Suisses romands et Suisses allemands* propres au contexte de Bienne? Cette question particulièrement complexe se révèle être au cœur de notre interrogation: nous pressentons en effet que les représentations et les relations entretenues avec la Suisse alémanique sont intimement intriquées dans les relations que les élèves entretiennent avec l'apprentissage de l'allemand. Les données recueillies nous permettront d'explorer davantage cette hypothèse par la suite.

4. Notons encore que *l'anglais*, à Bienne aussi, obtient un taux de réponses positives important.

5. Mais un autre argument peut expliquer la différence constatée entre les résultats au niveau romand et ceux de Bienne: *l'intitulé de la question* posée lui-même. En effet, pour l'enquête Unesco, une seule réponse était attendue de la part des élèves, alors qu'à Bienne, nous proposions quatre réponses. Si une seule possibilité est présentée, il semble que l'importance de l'anglais ne soit pas remise en question. Lorsqu'un choix de réponses plus élevé est proposé, l'allemand n'est pas négligé.

5. Les mots associés à la langue allemande

Nous avons jusqu'ici exploré différents domaines de représentations liés à la langue allemande, à partir notamment des réponses à un questionnaire. Un autre type d'informations peut nous être utile pour saisir cet univers. Nous avons dans ce but utilisé l'exercice des mots associés, comme l'enquête Unesco l'avait fait auparavant, en posant la question suivante: *Quels sont les cinq premiers mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à la langue allemande?*

Des 368 mots recueillis se dégagent cinq dimensions:

1. Les considérations directement liées à *l'Allemagne* sont peu nombreuses (27,7%). On peut y distinguer les mots qui renvoient à une expérience personnelle (*vacances, ma copine...* [4,3%]), et ceux qui renvoient à des aspects culturels, politiques ou historiques, plus ou moins stéréotypés (*Goethe, littérature, saucisse, Hitler, Mur de Berlin* [23,4%]);
2. Les mots qui se rattachent au *fonctionnement de la langue* représentent 19.3% de l'ensemble (*grammaire, compliqué, difficile...*);
3. Les mots qui caractérisent *la langue* elle-même apparaissent également avec une certaine fréquence (ce sont en particulier des adjectifs comme *belle, moche...* [13,6%]);
4. Les considérations en rapport avec le monde de *l'école* (*le prof, épreuve, ennui...*) représentent proportionnement 12,5% de l'ensemble des mots;
5. Une dernière catégorie regroupe les énoncés difficilement catégorisables, la plupart écrits en allemand (*eins, ja, nein, ohne, um...* [24,2%]).

Il est intéressant de noter deux phénomènes:

1. la langue allemande est associée, aux yeux de ces jeunes, au pays dans lequel elle est parlée. Mais l'Allemagne est ici évoquée essentiellement à travers certains mots-clés, tels que *bière, saucisse et Hitler*;
2. La langue allemande semble fortement associée au domaine de l'apprentissage (les mots *difficile et grammaire* comptent les occurrences les plus importantes[16]). Ce résultat semble aller dans le même sens que les réponses obtenues au questionnaire (voir p. 25-26). Tout se passe à cet égard comme si l'allemand était davantage considéré comme un objet scolaire plutôt que comme une langue permettant d'entrer en relation avec des gens, liée à un monde vivant.

Avant d'explorer cette idée au moyen d'autres données, arrêtons-nous sur la première dimension qui émerge de cet exercice: la relation entre les images associées à la langue et les images du pays et/ou des gens qui la parlent. Des recherches ont montré que les représentations d'une langue renvoient en fait aux représentations sur les locuteurs[17] et que ces représentations jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage. Qu'en est-il à Bienne?

[16] Voici les cinq mots qui reviennent le plus souvent sous la plume des élèves: *difficile* (21 occurrences), *grammaire* (17 occurrences), *bière* (14 occurrences), *saucisse* (12 occurrences) et *Hitler* (9 occurrences).

[17] Voir dans ce texte, par exemple, les citations d'élèves bas-valaisans évoquant le Haut-Valais, qui juxtaposent, et ainsi associent, caractéristiques de la langue et caractéristiques des locuteurs.

6. Dans quelle mesure les représentations sur la langue allemande renvoient-elles aux représentations sur le pays et les locuteurs?

Après avoir analysé les représentations émergeant dans différentes situations à l'égard de la langue allemande, nous pouvons nous interroger sur les relations que ces représentations entretiennent avec le monde de l'Allemagne, en faisant référence à l'hypothèse psychosociale rappelée ici.

A partir des mots associés à la langue allemande, nous avons pu observer au point précédent que tout un domaine de représentations était lié au pays lui-même. Etudions avec plus de détails cet ensemble de mots et leur fréquence (les mots sont cités par ordre alphabétique):

Mots relevant d'une expérience personnelle		**Mots faisant référence à l'Allemagne**[18]	
Mots	**Fréquence**	**Mots**	**Fréquence**
amusement	1	Allemagne	8
Barbara	1	armée	1
copine	1	artistique	1
famille	2	Autriche	2
frère	1	Berlin	2
mère	1	bière	14
père	1	bourge	1
sœur	1	bratwurst	3
suisse-allemand	1	camp concentration	1
vacances	2	choucroute	1
voisins	1	coutumes	1
		discipline	2
		efficacité	1
		électronique	1
		empire	1
		foot	2
		fromage	1
		Goethe	1
		guerre	4
		Hitler	9
		littérature	1
		Marx	1
		Mulheim	1
		Munich	2
		mur de Berlin	2
		nazi	4
		Oktoberfest	1
		pornographie	1
		prétentieux	1
		propagande	1
		racisme	1
		röstis	1
		rustique	1

[18] Cette distinction apparaît à certains égards comme arbitraire dans la mesure où les élèves qui citent *Allemagne* ou *Oktoberfest*, par exemple, se réfèrent peut-être à une expérience personnelle.

Mots relevant d'une expérience personnelle		Mots faisant référence à l'Allemagne	
Mots	**Fréquence**	**Mots**	**Fréquence**
		saucisse	5
		sévérité	1
		tradition	1
		Tyrol	1
		Viva	1
		wurst	4
		Zurich	1
13 (3,1%)		89 (21,2%)	

Mots associés à la langue allemande qui se réfèrent à l'Allemagne (n = 420)

Les mots qui se réfèrent explicitement à des expériences personnelles n'apparaissent pas avec une fréquence très importante. En revanche, des mots se rapportant à l'Allemagne sont cités relativement souvent (21,2%). Les domaines d'association les plus importants sont l'alimentation (29 mentions) et la guerre (23 mentions), thèmes qui reviennent également avec force lorsqu'il est question de formuler des mots directement associés à l'Allemagne (nous le verrons au point suivant).

Quelle image de l'Allemagne transparaît à travers ces quelques énoncés, dont le point de départ, rappelons-le, est la langue allemande? Il ne semble pas que l'actualité ni le quotidien de la vie des Allemands soient particulièrement présents dans l'univers des représentations des gymnasiens interrogés. Peu d'éléments également se réfèrent à des traits attribués aux Allemands eux-mêmes. Toutefois, à ce propos, nous pouvons nous interroger: que signifie le fait que *langue allemande* renvoie à *Hitler* et au domaine de la guerre avec une telle saillance?! Ce type d'association peut nous fait comprendre d'autres associations telles que celles impliquées par l'énoncé «la langue allemande n'est pas douce» ou «n'est pas musicale» et, probablement, finalement, «la langue allemande n'est pas facile à apprendre»...

3. L'image de l'Allemagne

Certains éléments mentionnés lorsqu'il est question de la langue allemande apparaissent également au sujet de *l'Allemagne*. Explorons les perceptions de ce pays à l'aide, là encore, de l'exercice des mots associés. Nous avons posé la question suivante: Quels sont les 5 mots qui vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez à l'Allemagne?

Sur les 400 mots cités par les gymnasiens, ceux qui apparaissent avec la plus grande fréquence sont *bière* (50 occurrences), *saucisse* (26) et *Hitler* (25). Associés à la langue allemande, rappelons-le, ce sont *difficile* (21 occurrences sur 420 mots), *grammaire* (17 occurrences), *bière* (14 occurrences) et *Hitler* (9 occurrences) qui avaient été notés le plus souvent.

Derrière les idées que l'on exprime, derrière les mots que l'on utilise tous les jours, se dissimulent des impressions, des sentiments, des attitudes; dans les discours, au cours des conversations, ceux-ci sont souvent plus ou moins explicités par d'autres mots qui les rendent plus évidents, mais aussi parfois par des silences, des intonations de voix, des hochements de tête... L'exercice des mots associés ne permet pas le développement d'un argument complet, et ne rend donc pas compte de cet univers. Toutefois, dans le but de saisir «quelque chose» de ces attitudes, qui diffèrent probablement d'un individu à l'autre, nous avons demandé aux jeunes d'ajouter à côté de chaque mot un signe + si le mot est à leurs yeux connoté de manière positive, un – s'il l'est de manière négative, et un = s'il l'est de manière «neutre». Peut-on observer, indépendamment du contenu des mots, des tendances qui indiqueraient que l'image générale d'un pays, auprès d'une population donnée, se révèle plutôt positive ou plutôt négative? Faisons le calcul avec les connotations proposées par les jeunes Biennois, puis comparons-le avec celui obtenu pour l'ensemble des élèves de Suisse romande.

Sur l'ensemble des mots, on peut observer les proportions suivantes:

	+	–	=	+/–[19]
Fréquence	154 (38,5%)	140 (35%)	106 (26,5%)	1,1

Fréquence et pourcentage des mots associés à l'Allemagne par les élèves biennois, connotés de manière positive, négative et neutre (n = 400)

Les connotations positives se trouvent majoritaires, mais les fréquences des mots appartenant aux trois catégories sont relativement équilibrées.

La proportion importante de connotations négatives peut s'expliquer dans une large mesure par le fait que de nombreux mots proposés renvoient au domaine de la guerre, au nazisme ou à Hitler, et que ceux-ci sont systématiquement connotés de manière négative (excepté trois cas). Le mot *bière* qui revient avec une fréquence importante reçoit quant à lui, en général, des connotations positives et neutres, alors que les connotations attachées à *saucisse* se trouvent soit positives soit négatives.

Qu'en est-il des connotations des élèves suisses romands? Les proportions observées à Bienne sont comparables à celles obtenues par l'enquête Unesco. A partir du même exercice des mots associés, apparaissent les pourcentages suivants:

[19] Cette colonne présente l'«indice de connotation». Celui-ci, utilisé par J.-F. de Pietro dans l'enquête Unesco, correspond au rapport des signes plus et des signes moins (le nombre de signes positifs divisé par celui de signes négatifs). Ainsi, si un élève propose 4 mots connotés positivement contre 1 connoté négativement, l'indice s'élève à 4. En revanche, s'il propose davantage de mots connotés négativement que de mots connotés positivement, l'indice sera inférieur à 1.

	+	-	=	+/-
pourcentage	38,1%	32,3%	29,6%	1,18

Pourcentage des mots associés à l'Allemagne par les élèves des niveaux A (11-12 ans), B (14-15 ans), C (16-18 ans) de l'enquête Unesco, connotés de manière positive, négative et neutre (n = 3041; Unesco, 1995, p. 205)

Si l'on compare à présent avec les élèves de niveau C, du même âge que la population biennoise interrogée, voici les résultats:

	+	-	=	+/-
pourcentage	45,7%	32,7%	21,5%	1,39

Pourcentage des mots associés à l'Allemagne par les élèves du niveau C (16-18 ans) de l'enquête Unesco, connotés de manière positive, négative et neutre (n = 965; Unesco, 1995 p. 205)

On peut ainsi observer que par rapport à leurs collègues romands du même âge, les gymnasiens biennois apparaissent davantage négatifs en ce qui concerne l'Allemagne (à la condition de considérer l'ensemble des mots connotés comme révélant une certaine attitude à l'égard du pays): on peut en effet compter 35% de mots connotés négativement contre 32,7% pour les élèves suisses romands. Les Suisses romands, proportionnellement, ont tendance à proposer davantage de mots positifs que les Biennois (45,7% et 38,5%), ces derniers offrant en revanche légèrement plus de mots neutres. Cette différence est rendue visible grâce à l'indice de connotation: on observe en effet une certaine différence entre les deux indices qui correspond, pour les élèves d'un même âge (niveau C), à environ un quart de mots positifs de plus dans le cas de l'enquête Unesco (1,1 et 1,39).

De manière générale, l'image de l'Allemagne, auprès des élèves biennois, apparaît marquée, ici encore, par les dimensions historique (*guerre, Berlin*...) et culinaire. Si nous avons pu remarquer une certaine différence par rapport aux Suisses romands dans le sens d'un jugement plus négatif, il convient toutefois de mettre en évidence le fait que les mots positifs, auprès des Biennois, sont majoritaires et que les pourcentages pour les trois catégories se trouvent équilibrés autour d'une moyenne de 30% environ. En outre, peu de mots sont liés à une expérience personnelle[20]. Ces différents éléments nous amènent à relever une impression de non implication affective, que l'on retrouve chez les élèves romands de manière générale, et qui fait dire à J.-F. de Pietro: «le regard reste distancié, un peu froid, pas franchement négatif, mais presque jamais enthousiaste» (Unesco, 1995, p. 246).

[20] Il est intéressant d'observer que les connotations ne semblent pas liées statistiquement aux paramètres tels que la langue parlée à la maison, le fait d'avoir des compétences en suisse allemand, d'avoir de la famille dans une région germanophone, ou d'avoir des relations avec le monde germanophone... (p>0.05).

Dans les discussions sur ce thème, les élèves biennois eux-mêmes en conviennent:

> *J'ai une image [de l'Allemagne], c'est ni positif ni négatif, c'est neutre.*
> *On apprend l'allemand, mais on ne sait rien de l'Allemagne.*
> *C'est surtout à travers l'histoire qu'on connaît l'Allemagne, et l'histoire c'est négatif, autrement, on ne connaît pas bien.*
> *L'Allemagne, on ne connaît pas bien, et ce qu'on ne connaît pas bien, c'est négatif, c'est logique.*

Si, dans certains discours des élèves, l'Allemagne apparaît comme une terre peu connue, relativement éloignée des intérêts immédiats, les images associées à la *seconde guerre mondiale* sont encore très prégnantes et semblent contribuer à noircir l'image de ce pays et de ses habitants (et de la langue qui y est parlée!).

Avant de considérer de manière plus détaillée le rôle que peuvent jouer ces images sur l'apprentissage de l'allemand lui-même, il nous est apparu intéressant de nous arrêter sur les images élaborées autour d'un autre pôle des représentations, celui de la Suisse alémanique.

4. Les représentations à l'égard de la Suisse allemande[21]

1. Quelques associations intéressantes...

Pourquoi intégrer encore un domaine différent de représentations, celui de la Suisse alémanique? Plusieurs indices nous y ont conduits.

- Parmi les mots associés à la langue allemande, certains en effet nous ont paru particulièrement intéressants: ce sont les mots qui évoquent non pas la langue ni l'Allemagne, mais la Suisse allemande (par exemple: *Suisse allemande, eins-zwöi-trüü...*).
- Au cours de discussions avec les élèves également, certains énoncés donnent à penser qu'un «glissement» peut apparaître entre les représentations associées à l'Allemagne et celles associées à la Suisse allemande. Voici deux exemples tirés d'un entretien et d'une discussion en classe.

  1. Chercheur: *Est-ce que vous avez l'impression que le fait de connaître des gens,* des Allemands, *transforme un peu votre image de l'Allemagne?*
     Elève 1: *Bon, il y a plein de* Suisses allemands *qui sont sympas, mais pour moi le suisse allemand...*
  2. Enseignant: *On constate qu'en France et en Bulgarie, les élèves ont plus de plaisir à apprendre l'allemand qu'en Suisse romande, comment expliquer ça?*

[21] Ce chapitre est tiré de l'article «Représentations, identité et apprentissage de l'allemand: une étude de cas en contexte plurilingue», Muller, 1997.

Elève 1: *Parce qu'*ils ne les côtoient *pas. Ils ne les connaissent pas.*
Enseignant: *Mais vous ne côtoyez pas* les Allemands*!*
Elève 2: *On côtoie une branche majeure de l'allemand.*

Ces deux séquences suggèrent qu'il n'existe vraisemblablement pas de frontière étanche entre l'univers sémantique associé à l'Allemagne et celui associé à la Suisse allemande. L'observation de tels passages de l'un à l'autre invite à nous interroger sur les représentations de ces jeunes à l'égard de la Suisse allemande elle-même, et sur le rôle que celles-ci peuvent jouer dans l'apprentissage de l'allemand.

2. Les mots associés à la Suisse allemande

Etudions les mots associés à la Suisse allemande (la question était la suivante: quels sont les 5 premiers mots qui vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez à la Suisse alémanique?). A côté de chaque mot, il était demandé aux élèves d'ajouter sa connotation par un signe +, – ou =. Sur les 379 mots recueillis, les mots à connotations négatives se trouvent majoritaires. Toutefois, les mots connotés positivement sont nombreux également; les mots connotés avec le signe = sont en revanche relativement peu nombreux.

	+	–	=	+/–
Fréquence	142 (37,5%)	159 (42%)	78 (20,5%)	0.89

Fréquence et pourcentage des mots associés par les Biennois à la Suisse alémanique connotés de manière positive, négative et neutre (n = 379)

Une image ambivalente se dégage ainsi des mots associés à la Suisse allemande. Sur un pôle, une image positive (liée en général à des expériences personnelles, à la famille, aux vacances...)[22] et sur l'autre, une image négative, avec des énoncés sévères, tels que *stupidité, fermé, têtu, conservateur.*

Parmi les mots associés à la Suisse alémanique, ceux qui évoquent les *dialectes* sont intéressants à noter. Sur l'ensemble des 379 mots, 48 évoquent en effet le domaine linguistique (13%): *dialectes, incompréhensible, langue non articulée, compliquée, bizarre, raclement*... Les connotations sont en général négatives (31–, 11+, 6=)[23]. Lorsqu'il s'agit de penser à la Suisse alémanique, la dimension linguistique apparaît ainsi comme relativement saillante, associée toutefois à une valorisation négative.

22 Rappelons que, parmi la population des jeunes qui ont été interrogés, 65% ont de la famille dans une région germanophone dont 90% en Suisse allemande. En outre, beaucoup d'entre eux se débrouillent en expression et en compréhension du bärntütsch parlé.

23 Par ailleurs, les 5 mentions de « bilinguisme » sont toutes connotées positivement.

570

Si la Suisse allemande est parfois mise en relation avec l'univers symbolique de la langue allemande, et si la place occupée par les dialectes n'est pas négligeable dans cette élaboration, nous pouvons légitimement nous interroger sur le rôle que ces représentations à l'égard des dialectes peuvent jouer dans l'apprentissage de l'allemand[24].

5. Représentations de l'apprentissage de l'allemand

Notre enquête sur les traces de « ce qui joue dans l'apprentissage de l'allemand » nous a menée à « pister » dans un premier temps les représentations sur la langue allemande, sur l'Allemagne, et même sur la Suisse alémanique. Nous avons maintenant quelques indices en main qu'il s'agira de mettre en relation avec l'apprentissage lui-même – ou ce que nous pouvons en savoir à partir des notes attribuées par les enseignants et les auto-évaluations des élèves.

Mais avant cette étape, nous pouvons nous arrêter sur une relation observée. Nous avons pu constater en effet que la langue allemande est associée par les élèves au domaine de l'apprentissage, davantage encore qu'au pays et à ses locuteurs. A l'exercice des mots associés, en effet, *grammaire* et *difficile* reviennent avec une fréquence particulièrement importante; et lorsqu'il est question de caractériser la langue allemande, les qualificatifs *de structure simple* et *facile à apprendre* n'ont pas grand succès!

Nous nous proposons ici d'explorer la dimension des représentations de *l'apprentissage de l'allemand*, qui apparaissent si fortement définir la langue allemande aux yeux des élèves.

Nous nous sommes intéressés par exemple à la perception que les jeunes ont des caractéristiques personnelles à présenter pour « être bon » en allemand. Un choix de réponses était proposé (et plusieurs réponses étaient possibles). Voici les résultats obtenus:

Pour « être bon » en allemand? Il faut:	oui	non
aimer la langue	77,4%	22,6%
un esprit logique	23,8%	76,2%
avoir de la mémoire	64,3%	35,7%
pratiquer la langue à la maison	61,9%	38,1%
beaucoup travailler	54,8%	45,2%

Pourcentage des réponses à la question: « *pour être bon en allemand, il est particulièrement important...* » (n = 84)

[24] Il est intéressant de remarquer que le fait de parler le suisse allemand à la maison joue un rôle sur les connotations attribuées à la Suisse alémanique: les connotations sont d'autant plus positives que les élèves sont germanophones ($p = 0.002$; l'indice « p » représente la probabilité que les différences de pourcentages observées soient dues au hasard. Nous considérons qu'une relation devient significative lorsque la probabilité p est inférieure à 0,05).

Il semble que les élèves, dans l'ensemble, privilégient le fait d'aimer la langue (77,4%), alors qu'ils considèrent que l'esprit logique n'est d'aucune utilité pour être bon en allemand (76,2% de réponses négatives). Les élèves justifient cette réponse en rappelant la construction des phrases en allemand qui n'apparaît pas à leurs yeux comme *logique* (puisqu'elle est différente de la construction du français!). Le fait d'avoir de la mémoire et de pratiquer la langue à la maison peut être d'un certain secours. Les élèves sont toutefois partagés sur la question de la quantité de travail: la moitié pense qu'il n'est pas nécessairement utile de beaucoup travailler (est-ce en relation avec la représentation selon laquelle l'allemand ne serait pas une langue «logique»? Puisqu'on ne peut y accéder par le raisonnement, il ne sert à rien de se fatiguer...).

Les élèves ont également été interrogés au sujet des perceptions des *finalités* de l'apprentissage de l'allemand. Nous nous sommes référés ici aux dimensions «intégrative» (selon la théorie de Lambert & Gardner, l'apprenant peut être motivé dans son apprentissage par le désir d'entrer en contact et de s'intégrer à la culture associée à la langue apprise) et «instrumentale» (selon cette même théorie, apprendre une langue, pour certains, est essentiellement considéré en termes d'utilité). Le tableau ci-dessous présente les réponses des élèves:

Apprendre l'allemand est utile pour:	**oui**	**non**
trouver un emploi, à l'avenir (dimension instrumentale[25])	89,2%	10,8%
mieux comprendre les Suisses allemands et leur manière de vivre (dim. intégrative)	14,5%	85,5%
continuer des études (dim. instrumentale)	72,3%	27,7%
vous faire des amis allemands ou suisses allemands (dim. intégrative)	55,4%	44,6%
mieux comprendre les Allemands et leur manière de vivre (dim. intégrative)	49,4%	50,6%

Pourcentage des réponses à la question: «*A votre avis, apprendre l'allemand est utile pour...*» (n=83, 1 VM)

Il semble que les élèves privilégient dans leurs représentations des finalités de l'apprentissage une dimension instrumentale, pragmatique: une forte majorité en effet est d'accord d'affirmer que l'allemand est utile pour trouver un emploi et continuer ses études.

[25] Les catégories utilisées sont arbitraires parce que décidées a priori. Nous verrons plus loin que les catégories du chercheur ne correspondent pas toujours à celles des sujets. En particulier, «se faire des amis allemands ou suisses allemands» ne semble pas être associé au même domaine que «mieux comprendre les Allemands/Suisses allemands et leur manière de vivre» (voir chapitre IV).

En ce qui concerne la dimension intégrative, il est intéressant de noter le nombre important de jeunes qui considèrent que l'allemand ne permet pas de comprendre les Suisses allemands. On peut interpréter ce type de réponse en termes identitaires. En effet, en distinguant l'allemand du suisse allemand, les jeunes expriment également leur position à l'égard de l'apprentissage: s'ils apprennent l'allemand, ce n'est certainement pas pour se rapprocher de leurs voisins alémaniques. La perception d'une distinction claire entre les dialectes et le hoch deutsch est ici encore mise en évidence.

Les questions concernant la compréhension et la rencontre avec des Allemands font moins l'unanimité. Les élèves se montrent partagés à ce sujet. Il sera intéressant de se demander quels sont les gymnasiens présentant une attitude positive à l'égard de cette dimension.

Nous avons ensuite posé des questions abordant le domaine de l'apprentissage lui-même, en demandant notamment aux gymnasiens de répondre à la question suivante: *Est-ce que vous éprouvez de la facilité ou de la difficulté à apprendre l'allemand?* 32 élèves (38,1%) ont répondu qu'ils éprouvaient de la facilité alors que 43 (51,2%) répondaient le contraire et que 6 élèves (7,1%) répondaient «facile et difficile» (3 élèves n'ont pas répondu à cette question).

Si l'on compare les réponses des élèves biennois avec les élèves romands interrogés lors de l'enquête Unesco, une nette différence apparaît. En effet, **64%** des élèves romands ont répondu qu'ils considéraient l'allemand comme difficile!

La question concernant la facilité ou la difficulté de l'allemand nous intéressait dans la mesure où l'enquête Unesco a pu mettre en évidence une relation entre la facilité éprouvée à l'apprentissage et le fait de se sentir «bon» en allemand:

	Pourcentage des élèves qui considèrent l'allemand comme facile	**Pourcentage des élèves qui considèrent l'allemand comme difficile**	
Pourcentage des élèves qui se considèrent comme «bons» en allemand	27,9%	15,6%	43,5%
Pourcentage des élèves qui ne se considèrent pas comme «bons» en allemand	8%	48,5%	56,5%
	36%	64%	

Estimation de la difficulté de la langue en fonction de l'estimation de sa propre compétence auprès des élèves suisses romands (Unesco, 1995, p. 196)

Un nombre important d'élèves (qui représentent 48,5% de l'ensemble de la population interrogée) trouvent l'allemand difficile tout en ne se considérant eux-mêmes pas comme «bons»

dans cette langue. A l'autre extrême, un quart des élèves (27,9%) trouvent l'allemand facile et s'estiment bons.

Des élèves biennois, lors d'une discussion avec leur enseignant sur l'apprentissage de l'allemand, expriment cette même relation (classe scientifique):

Enseignant. – *Que pensez-vous, dans cette classe, de l'apprentissage de l'allemand? Vous trouvez aussi que c'est difficile?*
Elève 1. – *Oui, c'est une langue difficile l'allemand, mais on a un très bon prof!*
Enseignant. – *Pourquoi c'est difficile?*
Elève 1. – *Parce que c'est pas du français!*
Elève 2. – *Voilà!*
Elève 1. – *Parce que c'est autrement*
Elève 2. – *Parce que ça sonne bizarre*
Elève 3. – *Parce qu'on est nuls*
Elève 2. – *Parce qu'on doit l'apprendre par obligation*
Elève 3. – *Donc on n'aime pas, donc c'est difficile.*

Sur le ton de la plaisanterie, les gymnasiens qui prennent ici la parole mettent en évidence la relation entre le fait de trouver l'allemand difficile (en donnant une explication radicale: *parce que c'est pas du français*) et le fait d'«être nul». Ils ajoutent toutefois une autre idée: l'allemand est difficile par le fait qu'il s'agit d'une discipline obligatoire (*on doit l'apprendre par obligation*) impliquant le rejet (*donc on n'aime pas*). Notons toutefois que le raisonnement est formulé sous la forme de boucle: l'allemand est difficile parce qu'on est nuls, parce que c'est obligatoire, parce qu'on n'aime pas, parce que c'est difficile! L'allemand est-il difficile parce qu'on est nuls ou est-ce parce qu'on est nuls (sous entendu parce qu'on n'aime pas puisque c'est obligatoire) que l'allemand est difficile? Ou encore, l'allemand est difficile parce qu'il est difficile et qu'il est obligatoire et qu'on ne l'aime pas...

En reprenant ces différents résultats, un élément frappe l'attention. En effet, dans le questionnaire distribué, deux questions abordent le problème de la facilité ou de la difficulté de l'allemand. Or, la première, relative à la difficulté de l'allemand, est intégrée à des questions concernant d'autres langues aussi (l'anglais, le français, le suisse allemand, l'italien) au moyen d'adjectifs proposés, comme *riche, beau, chaud...* et *facile à apprendre*; tandis que la seconde, qui est posée en tant que telle, est formulée de cette façon: *est-ce que vous éprouvez de la facilité ou de la difficulté à apprendre l'allemand?* Si le thème est identique, les résultats à ces deux questions se révèlent très différents: nous avons en effet déjà vu qu'à la première, **85,7%** des élèves répondent que l'allemand n'est pas facile, alors qu'à la seconde, seulement **51,2%** disent éprouver de la difficulté.

Comment interpréter ces chiffres? A travers leur manière de répondre, il semble que les élèves fassent la différence entre la langue en tant qu'objet à apprendre et leur rapport *personnel* à cet objet. On peut en effet faire l'hypothèse que la première question renvoie aux *représentations sociales* sur l'allemand, qui est une langue considérée communément comme difficile, alors que

la seconde amène les sujets à s'interroger sur leur propre expérience, qui ne semble finalement pas si négative.

Les réponses obtenues lorsqu'il est demandé aux élèves d'évaluer leurs compétences en allemand corroborent cette interprétation.

Nous leur demandions en effet d'évaluer leurs propres compétences en allemand sur une échelle de 1 (compétence mauvaise) à 6 (compétence excellente), en distinguant trois types de compétences. Voici les résultats chiffrés:

Auto-évaluation sur une échelle entre 1 et 6	Expression écrite (1VM)	Expression orale (1VM)	Compréhension orale (2VM)
entre 1 et 3	30,2%	32,5%	23,2%
4	37,3%	32,5%	31,7%
entre 5 et 6	32,5%	35%	45,1%

Evaluation des élèves biennois concernant leurs compétences en expression écrite, en expression orale et en compréhension orale regroupées en trois catégories (n = 84)

Il est frappant de constater la répartition équilibrée des élèves: l'écart est faible entre le nombre d'élèves qui se disent très bons et le nombre d'élèves qui se disent très mauvais en allemand écrit ou oral (il y a toutefois plus d'élèves qui se disent excellents en compréhension orale qu'en expression écrite ou orale)[26].

1. Synthèse

En nous arrêtant sur les représentations concernant l'apprentissage de l'allemand, quatre aspects ont été mis en évidence:

1. *Aimer la langue allemande* apparaît aux yeux des élèves interrogés comme une condition importante dans la démarche d'apprentissage. Cette réponse n'est toutefois pas aisée à interpréter. En effet, on ne sait pas d'où provient, aux yeux des élèves, l'amour que l'on éprouve pour une langue. Est-ce une propriété «naturelle» que l'on acquière dès la naissance, est-elle liée à la sphère familiale et à son mode de communication? Dans cette perspective, la réponse «pour être bon en allemand, il faut aimer la langue» renvoie à une représentation de l'apprentissage passive et extérieure à toute volonté et effort personnels (dans

[26] Les auto-évaluations des élèves et les évaluations des enseignants à l'égard des compétences de leurs élèves (sous la forme des notes de fin de trimestre) se trouvent corrélées statistiquement de manière significative.

le même sens, peu d'élèves pensent que la quantité de travail garantit le succès en allemand). Cette réponse peut ainsi justifier le fait de ne pas aimer la langue et de ne pas se trouver bon en allemand...

2. Les élèves privilégient une *dimension instrumentale* dans l'apprentissage de l'allemand plutôt qu'une dimension intégrative. Ce type de résultats va dans le sens de l'hypothèse selon laquelle présenter un intérêt pour la culture et les locuteurs de la langue cible peut être perçu comme un acte « déloyal » à l'égard de son propre groupe;
3. Il existe une corrélation entre le fait de se considérer comme *bon* et celui de considérer l'allemand comme *facile* (Unesco, 1995);
4. Il convient de distinguer deux « ordres » distincts de représentations, celui du discours général et celui de la pratique, de l'expérience vécue: l'apprentissage de manière générale *est* difficile, et parallèlement, l'apprentissage en tant qu'expérience personnelle n'est pas si difficile, pour *moi*.

6. Relations entre représentations et apprentissage

1. Relations entre représentations de l'Allemagne et apprentissage de l'allemand

Les réponses des élèves romands à l'enquête Unesco ont mis en évidence une relation intéressante. En effet, à partir des connotations attribuées aux mots associés à l'Allemagne, on peut observer une correspondance entre le fait d'estimer l'allemand *facile*, de se considérer comme *bon*, et de proposer des *mots connotés de manière positive*.

	Estimer l'allemand facile	Estimer l'allemand difficile	Se considérer comme bon	Ne pas se considérer comme bon
Indice de connotation (Rapport des connotations positives et négatives (+/-))	1,35	1,09	1,38	1,09

Indice de connotation en fonction des expériences d'apprentissage (Unesco, 1995, p. 208)

A cet égard, les élèves biennois sont mitigés. Le sujet a donné lieu à une discussion en classe (langues modernes). Voici deux courtes séquences:

Elève 1.– *Si on a du mal à apprendre une langue, c'est pas pour ça qu'on va pas aimer les Allemands eux-mêmes.*

Elève 2. – *Moi, de toute façon, enfin, j'ai des connaissances en Allemagne, donc c'est pas que j'ai une image négative ou spécialement négative, mais pour moi, la langue elle est quand même difficile, même si je communique avec ma correspondante en Allemagne, même, c'est quelque chose de difficile, donc c'est pas ça qui va me faire changer d'avis, quoi.*

Selon ces élèves, seule la langue allemande (sa structure, sa grammaire...) est responsable de la difficulté de l'apprentissage, et les images sur le pays ou sur les Allemands ne seraient pas vraiment en cause. Toutefois, les processus psycho-sociaux à l'origine des relations entre représentations et rapport à l'apprentissage ne sont pas nécessairement accessibles de manière consciente.

Nous observons par exemple, à partir des réponses au questionnaire qu'il existe une certaine relation entre le fait de penser à l'allemand parmi les langues les plus belles et de trouver cette langue facile ou difficile: 60% des élèves qui choisisent l'allemand le trouvent également facile, alors que 80% des élèves qui pensent que l'allemand est difficile choisissent quant à eux l'anglais comme belle langue.

A partir des données recueillies à Bienne, voyons maintenant si la tendance observée dans l'enquête Unesco (éprouver de la difficulté en allemand et choisir des mots associés à l'Allemagne connotés négativement) se révèle pertinente également. Nous avons choisi *la moyenne des connotations*[27] (et non l'indice de connotation) que nous avons croisée avec la donnée *trouver l'allemand facile ou difficile:*

Moyenne connotations Allemagne	**Estimer l'allemand facile (nombre d'élèves)**	**Estimer l'allemand difficile (nombre d'élèves)**	
– **Tendance à la négativité** (moyenne [m] des connotations $0 < m < -0,15$)	11 élèves 34,4%	19 44,2%	30
= **Tendance à la neutralité** (moyenne des connotations $0 < m < 0,15$)	9 28,1%	10 23,3%	19
+ **Tendance à la positivité** (moyenne des connotations $m > 0.15$)	12 37,5%	14 32,5%	26
	32 100%	43 100%	75

Estimation de la facilité ou de la difficulté de l'allemand
en fonction des connotations des mots associés à l'Allemagne (moyenne) auprès des élèves biennois (n = 75)

[27] Pour chaque élève, les connotations, auxquelles est associée une valeur (0 pour neutre, 1 pour positif et -1 pour négatif) sont additionnées et divisées par 5. Les valeurs obtenues ont ensuite été regroupées pour faciliter les calculs et les croisements.

Les résultats de l'enquête Unesco ont montré une corrélation significative entre ces deux variables. La recherche menée à Bienne, quant à elle, présente des résultats plus nuancés ($p>0,05$[28]). On peut voir toutefois sur ce tableau que sur les 30 personnes qui choisissent plutôt des mots connotés négativement, bien plus de la moitié estiment l'allemand difficile (la différence entre ceux qui estiment l'allemand facile et ceux qui estiment l'allemand difficile, tout en choisissant des connotations négatives aux mots associés, est de 28,5%).

A partir d'un autre croisement, entre les notes attribuées par les enseignants (moyenne trimestrielle) et les connotations des mots associés par les élèves à l'Allemagne, nous pouvons observer d'autres résultats intéressants: en particulier le fait que les élèves qui ont une moyenne en dessous de 3,5 (la note maximale est 6) ont tendance à choisir des mots connotés de manière négative et, inversément, ceux qui ont une moyenne entre 5 et 6 choisissent plutôt des mots connotés positivement ($p=0,085$). Voici le tableau des résultats[29]:

Moyenne connotations Allemagne	**note en dessous de 3.5**	**note entre 4 et 4.5**	**note entre 5 et 6**	
– **Tendance à la négativité** (moyenne [m] des connotations $0 < m < -0,15$)	5 83,3%	6 33,3%	3 18,8%	14
= **Tendance à la neutralité** (moyenne des connotations $0 < m < 0,15$)	0	4 22,2%	4 25%	8
+ **Tendance à la positivité** (moyenne des connotations $m > 0.15$)	1 16,7%	8 44,5%	9 56,2%	18
	6 100%	18 100%	16 100%	40

Relation entre les notes attribuées aux élèves par les enseignants (moyenne trimestrielle) et les connotations des mots associés à l'Allemagne (moyenne) par les élèves biennois ($n = 40$)

[28] De même, le tableau croisé entre connotations des mots associés à l'Allemagne et compétences en allemand (en compréhension orale, en compréhension écrite ou en expression orale) ne présente pas de résultats significatifs.

[29] Nous n'avons obtenu les notes trimestrielles que pour deux classes: les résultats sont ainsi calculés uniquement sur 40 élèves.

2. Relations entre représentations de la Suisse alémanique et apprentissage de l'allemand

En revanche, le même calcul effectué cette fois avec les connotations associées à la Suisse alémanique présentent une corrélation significative ($p = 0.049$):

Moyenne connotations Suisse alémanique	**Estimer l'allemand facile**	**Estimer l'allemand difficile**	
Tendance à la négativité (moyenne [m] des connotations $0 < m < -0{,}15$)	11 34,4%	25 58.1%	36
Tendance à la neutralité (moyenne des connotations $0 < m < 0{,}15$)	5 15.6%	8 18.6%	13
Tendance à la positivité (moyenne des connotations $m > 0.15$)	16 50%	10 23.3%	26
	32 100%	43 100%	75

Estimation de la facilité ou de la difficulté de l'allemand en fonction des connotations des mots associés à la Suisse allemande (moyenne) auprès des élèves biennois ($n = 75$)

Nous observons à partir de ce tableau croisé que, parmi les élèves qui éprouvent de la facilité en allemand, la moitié choisit des mots connotés, de manière générale, positivement, et que plus de 58% des élèves qui éprouvent de la difficulté formulent une image davantage négative de la Suisse alémanique. Cette corrélation observée entre perceptions de l'allemand et représentations de la Suisse alémanique ajoute un indice supplémentaire à l'hypothèse selon laquelle le rapport symbolique entretenu avec les voisins alémaniques joue un rôle dans l'apprentissage de l'allemand.

Toutefois, compte tenu des résultats obtenus plus haut, montrant que représentations générales à l'égard de l'apprentissage de l'allemand (trouver l'allemand facile ou difficile, notamment) et relations personnelles avec l'allemand (auto-évaluation de ses propres compétences en allemand) ne sont pas à considérer comme équivalentes, il s'agit d'observer la corrélation éventuelle entre compétence en compréhension et en expression en allemand, et image de la Suisse alémanique. Les tableaux, à ce sujet, présentent des résultats ambivalents. En effet, il semble ne pas exister de corrélations entre compréhension écrite ou expression orale et connotations des mots associés à la Suisse alémanique. En revanche, la corrélation est significative lorsqu'il s'agit de la compréhension orale ($p = 0.023$): les connotations choisies sont d'autant plus positives que le sujet considère sa compétence en compréhension orale comme bonne.

3. Et la Suisse romande?

Dans nos recherches d'indices concernant «ce qui (se) joue dans l'apprentissage de l'allemand», un résultat nous a semblé particulièrement intéressant à remarquer: la corrélation (inversée) entre compétences en allemand et image de la Suisse romande.

Après avoir demandé aux élèves d'associer cinq mots à *l'Allemagne* et à la *Suisse alémanique*, nous leur demandions également cinq mots pour la *Suisse romande*. Quel type de représentations ces gymnasiens se font-ils de cette région? Les résultats à cet égard sont clairs: la Suisse romande semble représenter la terre de prédilection tant les connotations sont positives. Sur les 395 mots obtenus, seuls 54 ont obtenu une attribution négative, et 58 une attribution neutre. La grande majorité des mots sont donc connotés positivement (274); à cet égard, les jeunes Biennois présentent les mêmes caractéristiques que les élèves romands interrogés pour l'enquête Unesco. Il est intéressant de remarquer toutefois que les rares élèves qui choisissent des connotations négatives à l'égard de la Suisse romande se considèrent comme très bons en allemand (expression orale) ($p = 0{,}027$)!

4. Synthèse

Un des apports de l'enquête Unesco est d'avoir pu montrer la relation entre image de l'Allemagne et perception de son propre apprentissage de l'allemand. A partir de ce résultat, nous avons tenté, à Bienne, d'explorer la dimension de l'apprentissage en relation avec les représentations sur les régions et pays germanophones. Les observations, dans ce contexte, ne corroborent pas entièrement les conclusions de l'enquête Unesco en Suisse romande. En effet:

1. Alors qu'il existe une relation entre le fait de se considérer comme «mauvais» en allemand et celui de formuler une image négative de l'Allemagne pour les élèves de Suisse romande (Unesco), cette relation s'observe à Bienne mais de manière plus nuancée;
2. Nous observons toutefois des relations intéressantes entre le fait de penser à l'allemand comme «belle» langue et le fait de considérer son apprentissage comme facile;
3. On observe également une certaine corrélation entre les notes attribuées par les enseignants et le fait de choisir des mots connotés positivement ou négativement à l'Allemagne;
4. Il existe une corrélation significative entre le fait de se considérer comme «mauvais» en allemand et celui de formuler une image plutôt négative de la Suisse alémanique.

Les réponses au questionnaire représentent un intérêt en soi: nous avons en effet pu mettre en évidence certaines tendances générales de la population biennoise interrogée à l'égard de différents domaines de représentations. Toutefois, cette démarche présuppose une certaine homogénéité de la population. Or, nous savons que les jeunes interrogés se distinguent fortement les uns des autres par leurs relations à la Suisse alémanique (famille proche, pratique du suisse allemand, notamment), par leur appartenance à une filière scolaire (en général en relation avec l'intérêt porté pour les langues en général), etc. Pouvons-nous dès lors prétendre parler des 84 sujets sur un plan d'égalité?

60

Il semble au contraire pertinent, à l'égard de notre problématique, de prendre en considération ces différences et d'étudier les dimensions qui peuvent jouer un rôle dans la relation entre représentations et apprentissage. La suite du texte présente les résultats d'une «analyse en composantes principales» qui a pour but de mettre en évidence les constellations de représentations que l'on peut observer au sein de la population étudiée, liées à des attitudes à l'égard des questions posées.

4 ANALYSE EN COMPOSANTES PRINCIPALES

1. Entrer dans la complexité

L'univers des représentations se montre complexe, riche, parfois paradoxal – l'analyse de ces quelques données nous en offre une belle démonstration. Nous percevons toutefois les limites d'une analyse par croisement de deux variables uniquement, parce que nous devinons des interrelations entre plusieurs d'entre elles simultanément. C'est pourquoi nous avons choisi une autre méthode d'analyse permettant de discerner les liens entre plusieurs variables. Dans cette perspective, les méthodes d'analyse factorielle, dont fait partie l'Analyse en Composantes Principales (ACP), visent à élaborer une représentation accessible de la structure des données et surtout de leurs relations. Le but d'une ACP est d'extraire l'essentiel de l'information contenue dans un grand tableau de données et de fournir une représentation imagée se prêtant plus facilement à l'interprétation[30].

A partir du questionnaire passé aux 84 élèves biennois, nous avons choisi un certain nombre d'informations. Quatre domaines de représentations ont été retenus:

1. Les représentations associées à *l'allemand* (et à son apprentissage; avec des questions du type *l'allemand est beau, apprendre l'allemand est utile pour comprendre les Allemands*...);
2. Celles associées au *suisse allemand* (par exemple, *le suisse allemand est utile, ... est facile*...);
3. Celles associées à l'anglais et au français ont également été prises en considération (avec notamment les réponses aux questions suivantes: Quelles sont les 3 langues les plus belles? Quelles langues choisiriez-vous d'étudier si vous en aviez le choix?)
   Nous nous sommes en effet interrogés sur le rapport que les élèves entretiennent avec les *langues*. Du fait que la perception d'une langue renvoie au domaine de l'affectif, et, dans une large mesure, à des jugements portés sur les locuteurs de ces langues, les élèves sont-ils attirés par les langues germanophones, ou par l'anglais en particulier? Ces choix se font-

30 Voir Crauser, Havatopoulos & Samin (1989), p. 39 et sq. Il faut souligner le fait que l'apparente simplicité des représentations graphiques associées à une ACP ne doit pas cacher la complexité de ce qu'elles recouvrent. Les interprétations doivent donc se faire avec prudence... En outre, les assertions interprétatives ne sont en aucun cas des explications des phénomènes décrits (Crauser, et al. 1989, p. 42).

ils de manière exclusive? Ceux qui choisissent, pour sa beauté, l'allemand, choisissent-ils aussi le suisse allemand? Quels sont les autres choix qui vont avec celui-ci?
Les questions choisies qui concernaient l'apprentissage de l'allemand abordaient également les dimensions intégratives et instrumentales. Les recherches effectuées par Lambert et Gardner (1985) ont permis – nous l'avons vu plus haut – de distinguer essentiellement deux «types» de rapport face à l'apprentissage: certains individus présentent une attitude davantage instrumentale, mettant en évidence les aspects pratiques de cette acquisition (trouver un emploi, par exemple), alors que d'autres présentent une attitude intégrative, mettant l'accent sur les dimensions de communication et de compréhension des locuteurs et de leur culture. Ces deux attitudes se sont révélées avoir des effets sur la motivation et sur la «qualité» de l'apprentissage. Nous verrons ainsi si celles-ci correspondent à des tendances que l'on retrouve auprès de notre population et si elles sont corrélées avec d'autres prises de position.
En outre, nous partons de l'hypothèse que la perception de l'allemand n'est pas étrangère au rapport entretenu avec le suisse allemand. Nous avons donc posé quelques questions concernant cette langue. A travers la question de l'apprentissage à l'école du suisse allemand, par exemple, nous interrogions la perception de *l'utilité* (importance de pouvoir communiquer) de cet apprentissage dans un contexte bilingue.

4. Et enfin, nous avons choisi les réponses des élèves aux questions relatives à la *situation de Bienne* et à la cohabitation des Suisses romands et Suisses alémaniques à Bienne (par exemple, *Bienne se situe à la frontière entre la Suisse romande et la Suisse alémanique; il y a plus de 62% de Suisses allemands à Bienne...*).
En tant que francophones, les sujets ont-ils l'impression de vivre dans une ville où une certaine place leur est reconnue (*Bienne est à la frontière des deux régions*), ou dans un espace à majorité suisse alémanique? Le fait de se sentir minorisé peut avoir pour effet une attitude de rejet ou de mise à distance de celui qui est supposé prendre trop d'espace.

Finalement, l'ACP a été effectuée à partir de 52 variables[31].

	Nom	Fréquences
	Où se situe Bienne?	
1	à la frontière	57
2	en Suisse alémanique	27
	Estimer la proportion de Suisses alémaniques à Bienne?	
3	moins de 55%	9
4	entre 55% et 62%	8
5	plus de 62%	66

[31] Nous avons choisi au départ 21 *questions* dont les *modalités* de réponses étaient multiples. Pour des raisons techniques, nous avons transformé chacune de ces modalités en *variables*. Nous obtenons ainsi finalement 52 variables qui sont, pour certaines, totalement dépendantes les unes des autres. Par exemple, avec la question «l'allemand est-il utile pour obtenir un emploi?», nous obtenons deux variables: «l'allemand est-il utile pour obtenir un emploi: oui», «l'allemand est-il utile pour obtenir un emploi: non».

	Nom	Fréquences
	A Bienne, on parle?	
6	toujours plus suisse allemand	47
7	toujours plus français	6
8	il n'y a pas de changement	25
	Où déménager?	
9	ailleurs	61
10	dans un pays germanophone	14
11	rester à Bienne	4
	Quelles langues choisiriez-vous d'étudier si vous en aviez le choix (1er et 2e choix)?	
12	autre	18
13	anglais	28
14	allemand	31
15	suisse allemand	5
	Quelles sont les langues les plus belles? (1er et 2e choix)	
16	autre	7
17	français	11
18	anglais	52
19	allemand	12
20	suisse allemand	2
	Est-ce que ce serait important d'apprendre le suisse allemand à l'école?	
21	non	26
22	oui	55
	Avez-vous déjà voulu prendre des cours de suisse allemand?[32]	
23	non	65
24	oui	18
	Le suisse allemand est-il riche?	
25	non	67
26	oui	15
	Le suisse allemand est-il beau?	
27	non	79
28	oui	5

[32] Cette variable est quelque peu atypique dans la mesure où elle ne saisit pas véritablement une représentation mais un «fait». Toutefois, cette question, dans la mesure où elle développe l'information précédente (*Est-ce que ce serait important d'apprendre le suisse allemand à l'école?*), participe également du domaine des représentations, puisque le fait d'avoir ou non déjà fait la démarche de suivre un cours présuppose un intérêt pour le suisse allemand.

	Nom	Fréquences
	Le suisse allemand est-il utile?	
29	non	27
30	oui	57
	Le suisse allemand est-il facile?	
31	non	53
32	oui	26
	Le suisse allemand est-il agréable à entendre?	
33	non	74
34	oui	8
	L'allemand est-il riche?	
35	non	23
36	oui	60
	L'allemand est-il beau?	
37	non	49
38	oui	33
	L'allemand est-il utile?	
39	non	13
40	oui	70
	L'allemand est-il facile?	
41	non	72
42	oui	10
	L'allemand est-il agréable à entendre?	
43	non	53
44	oui	29
	L'allemand est-il utile pour mieux comprendre les Allemands et leur manière de vivre?	
45	non	42
46	oui	41
	L'allemand est-il utile pour mieux comprendre les Suisses allemands et leur manière de vivre?	
47	non	71
48	oui	12
	L'allemand est-il utile pour trouver un emploi?	
49	non	9
50	oui	74
	L'allemand est-il utile pour vous faire des amis allemands ou suisses allemands?	
51	non	37
52	oui	46

2. Essais d'analyse

L'ACP offre deux types d'informations: une information sur les *variables* et une information sur les *individus*. A partir des résultats, nous procéderons:

1. A l'analyse des *variables*. Nous essaierons deux types d'interprétations:
   a) nous tenterons d'identifier la «signification» de chaque facteur (ou axe) mis en évidence par l'ACP, en fonction des variables qui y sont associées;
   b) nous interpréterons ensuite les relations des variables entre elles: sont-elles corrélées (positivement ou négativement) ou non[33];
2. A l'analyse des *individus*. A partir des réponses données à certaines questions par les sujets, nous nous demanderons s'il est possible de voir, sur une représentation graphique, des *groupes d'individus* se constituer autour d'une «attitude-type». Dans ce cas, les individus d'un groupe présentent entre eux le plus de similitudes (si on imagine un espace de projection, les réponses de ces sujets aux questions posées seraient proches les unes des autres), et le plus de différences avec les sujets appartenant aux autres groupes (dans cet espace, les réponses des sujets se trouveraient à une distance importante les unes des autres) (voir Crauser, et al., 1986, p. 62 sq).

1. Quels sont les facteurs qui permettent de comprendre la dispersion des variables?

Les axes factoriels (ou composantes principales) présentent l'avantage de ne pas être corrélés entre eux, contrairement aux variables. Ils peuvent être hiérarchisés: le premier facteur explique le mieux la variabilité des données initiales, le second explique le mieux la variabilité du résidu non pris en compte par le premier, et ainsi de suite.

Un *premier facteur* – celui qui explique le mieux la variabilité totale du tableau, dans notre cas, il explique 17% de l'ensemble – se définit autour de l'attitude à l'égard de l'allemand et du suisse allemand. Nous voyons ainsi s'opposer les variables qui marquent une attitude positive par rapport aux langues allemande et suisse allemande, et celles qui marquent une attitude négative par rapport aux mêmes objets.

---

33 Quelques explications techniques:
   a) Il faut savoir que les coordonnées des variables sur chaque axe sont égales aux corrélations entre les variables et les axes; ainsi, plus la corrélation est forte – positive ou négative – plus la variable est proche de l'axe.
   b) Pour ce faire, nous considérons les angles qu'elles font les unes par rapport aux autres sur la représentation graphique en prenant l'Origine comme point de départ (un angle de 0^0 marque une corrélation positive, de 180^0 marque une corrélation négative).

   Voir les représentations graphiques de l'analyse en composantes principales en annexe.

1er facteur: « germanophilie » contre « germanophobie »

apprécier l'allemand et le suisse allemand	*ne pas apprécier l'allemand ni le suisse allemand*
• l'allemand est agréable à entendre (variable N° 44) • beau (N° 38) • riche (N° 36)	• l'allemand n'est pas agréable à entendre (N° 43) • pas beau (N° 37) • pas riche (N° 35)
• le suisse allemand est riche (N° 26) • il serait important d'apprendre le suisse allemand à l'école (N° 22) • j'ai déjà voulu suivre des cours de suisse allemand (N° 24)	• le suisse allemand n'est pas riche (N° 25) • il ne serait pas important d'apprendre le suisse allemand à l'école (N° 21) • je n'ai pas déjà voulu suivre des cours de suisse allemand (N° 23)

Il apparaît ainsi que les représentations des élèves s'organisent autour de cette distinction: apprécier les langues germanophones et ne pas les apprécier, qu'il s'agisse de l'allemand ou du suisse allemand.

Le *deuxième facteur*[34] (qui explique environ 9% de la variabilité totale) est plus particulièrement lié aux variables concernant Bienne, la perception de la cohabitation des communautés linguistiques dans cette ville, et la dimension intégrative de l'apprentissage de l'allemand. On constate en effet une opposition entre, d'une part, considérer qu'à Bienne on parle toujours plus le suisse allemand, qu'il y a plus de 62% de Suisses alémaniques, que Bienne se situe plutôt en Suisse allemande *et*, d'autre part, qu'au sujet des langues, à Bienne, il n'y a pas de changement, qu'il y a moins de 55% de Suisses allemands, et que cette ville se situe sur la frontière entre la Suisse romande et la Suisse allemande. De plus, il est à remarquer que la perception de l'apprentissage de l'allemand entre en ligne de compte sur cet axe « identitaire »: la perception du nombre de Suisses allemands à Bienne et celle des langues parlées dans cette ville se trouvent en relation avec la perception de l'apprentissage de l'allemand (facile ou pas facile à apprendre) et son utilité (ou non) pour se faire des amis allemands ou suisses allemands.

[34] Le deuxième facteur, tout du moins dans sa partie positive, n'est qu'une correction apportée à ce qu'avait de trop inexacte l'approximation du premier facteur. Si l'on prend le deuxième facteur isolément du premier, on risque de commettre certaines erreurs. Ainsi, le premier facteur est la meilleure approximation des données, mais cette approximation manque de précision. A cette approximation grossière on apporte un premier correctif: c'est le deuxième facteur. C'est donc l'ensemble du premier et du deuxième facteur qui forme l'approximation plus précise que le premier facteur seul. De même si on juge l'approximation des deux premiers facteurs insuffisantes, c'est l'ensemble des trois premiers facteurs qui donnera l'approximation suivante de meilleure qualité et ainsi de suite jusqu'au dernier facteur qui supprime toute approximation puisqu'il restitue les données d'origine dans leur intégrité (Cibois, 1994, p. 85-6). Dans notre cas, les deuxième et troisième facteurs donnent à peu près la même quantité d'informations; ils apparaissent donc comme ayant pratiquement la même importance pour la compréhension de l'ensemble de notre tableau.

2e facteur: dimension intégrative de l'apprentissage et identité

Bienne, ville bilingue, et sociabilité	*Bienne, ville suisse allemande, et mise à distance*
• Bienne se situe sur la frontière (N° 1), • il y a moins de 55% de Suisses alémaniques (N° 3) • il n'y a pas de changement (N° 8)	• Bienne se situe en Suisse allemande (N° 2) • il y a plus de 62% de Suisses alémaniques (N° 5) • on parle toujours plus le suisse allemand (N° 6)
• l'allemand est facile (N° 42)	• l'allemand n'est pas facile (N° 41)
• apprendre l'allemand est utile pour se faire des amis allemands ou suisses allemands (N° 52) • apprendre l'allemand n'est pas utile pour comprendre les Allemands et leur manière de vivre (N° 45)	• apprendre l'allemand n'est pas utile pour se faire des amis allemands ou suisses allemands (N° 51) • apprendre l'allemand est utile pour mieux comprendre les Allemands et leur manière de vivre (N° 46)

Nous observons donc ici une deuxième manière d'organiser les représentations des élèves interrogés. Le premier facteur mettait en évidence un contraste entre les images de l'allemand et du suisse allemand connotées positivement ou négativement; sur ce deuxième axe, se dégage une attitude à l'égard de l'«autre», et, corrélativement, une attitude à l'égard de l'apprentissage de l'allemand. Dans cette perspective, considérer la ville où l'on vit comme une ville à majorité suisse allemande est en relation avec une perception négative de l'apprentissage de l'allemand. Cette attitude se trouve à l'opposé d'une autre qui voit à Bienne les communautés linguistiques vivant de manière relativement équilibrée et qui perçoit l'apprentissage de l'allemand comme facile.

La dimension intégrative de l'apprentissage de l'allemand apparaît ici toutefois de manière ambiguë: dans notre hypothèse, penser que l'allemand est utile pour comprendre les Allemands *et* penser que l'allemand est utile pour se faire des amis allemands et suisses allemands, participaient d'une *même attitude*, une attitude ouverte à la langue de l'autre, considérée comme un outil de communication et de passage vers une autre culture. Or, les informations données par ce deuxième facteur révèlent qu'il n'en est rien: dire que l'allemand est utile pour se faire des amis... n'est pas lié avec le fait de penser que l'allemand est utile pour mieux comprendre les Allemands!

On pourrait interpréter ce phénomène de la manière suivante: ce deuxième facteur suggère la distinction entre une attitude d'ouverture et de fermeture à l'autre. D'un côté, cette attitude est marquée par le fait de considérer Bienne comme ville bilingue, de ne pas se sentir menacé par des voisins plus nombreux, et d'avoir une sensibilité à la langue comme outil permettant des rencontres, *concrètes*, avec des gens (apprendre l'allemand est utile pour se faire des amis allemands ou suisses allemands). De l'autre côté, on devine un sentiment de menace identitaire (il y a plus de 62% de Suisses alémaniques; on parle toujours plus le suisse allemand) qui serait lié à une conception de la langue comme outil de compréhension d'une *entité culturelle considérée de manière relativement abstraite* (ceci serait suggéré par les termes «les Allemands» et «leur manière de vivre», qui ne renvoient à rien de concret).

BEST COPY AVAILABLE

Le *troisième facteur* (qui explique environ 8% de la variabilité totale) distingue deux positions à l'égard des domaines de représentations choisis: l'une valorise la langue allemande et l'autre la langue anglaise, les choix se faisant de manière exclusive (il est intéressant de noter le rôle du suisse allemand dans la constitution de ce facteur; nous y reviendrons). Nous avons donc ce schéma:

3e facteur: choix de l'anglais versus choix de l'allemand

L'anglais, langue de choix	*L'allemand, langue de choix*
• choix d'étudier l'anglais si on avait le choix (N° 13) • choix de l'anglais parmi les langues les plus belles (N° 18) • l'allemand n'est pas beau (N° 37)	• choix d'étudier l'allemand si on avait le choix (N° 14) • choix de l'allemand parmi les langues les plus belles N° (19) • l'allemand est beau (N° 38)
• le suisse allemand est utile (N° 30) • il serait important d'apprendre le suisse allemand à l'école (N° 22)	• le suisse allemand n'est pas utile (N° 29) • il ne serait pas important d'apprendre le suisse allemand à l'école (N° 21)

2. Quels sont les liens entre les variables étudiées?

Considérons maintenant le *plan* des deux premiers facteurs en oubliant leur décomposition analytique et observons les corrélations entre les variables.

Tout d'abord, de manière plus générale, la dispersion des variables sur la projection graphique, résultat «observable» de l'analyse en composantes principales, permet d'identifier – nous l'avons déjà vu – deux univers de représentations relativement distincts en fonction de leurs connotations: les représentations *positives*, à l'égard de l'allemand et du suisse allemand (à droite du tableau, en italique), et de l'autre côté, les représentations *négatives*, à l'égard de l'allemand et du suisse allemand (à gauche, en romain).

Nous pouvons en effet observer ceci:

Axe 2

• le suisse allemand n'est pas facile • n'est pas beau • n'est pas riche • n'est pas agréable à entendre	• *l'allemand est agréable à entendre* • *est riche* • *est beau* • *est utile pour se faire des amis allemands ou suisses allemands*
• l'allemand n'est pas utile pour comprendre les Allemands... • est utile pour trouver un emploi	• *il serait important d'apprendre le suisse allemand à l'école*
• l'allemand n'est pas agréable à entendre • n'est pas riche • n'est pas beau • n'est pas utile pour se faire des amis allemands ou suisses allemands	• *le suisse allemand est facile* **Axe 1** • *est beau* • *est riche* • *est agréable à entendre* • *l'allemand est utile pour comprendre les Allemands et leur manière de vivre*

Indépendamment des relations attendues entre trouver l'allemand beau et trouver l'allemand agréable à entendre ou trouver le suisse allemand riche et trouver le suisse allemand agréable à entendre, il est intéressant de noter qu'un ensemble de corrélations[35] se constituent entre les représentations sur *l'allemand* et les représentations sur *le suisse allemand*. Considérons pas à pas ces différentes relations.

Langue par langue

On observe que considérer l'allemand comme une belle langue va de pair avec le fait de la considérer comme agréable à entendre et riche. De même, s'agissant du suisse allemand, les élèves qui le trouvent beau le trouvent également riche.

En outre, si l'allemand est choisi parmi les langues les plus belles, il est alors aussi considéré comme utile pour comprendre les Allemands et leur manière de vivre. On observe ainsi une relation entre la dimension esthétique d'une langue et sa dimension intégrative (la langue est considérée non seulement comme un outil mais un outil permettant la communication avec le groupe des gens qui la parlent).

Allemand et suisse allemand

Contrairement à notre hypothèse de départ, les perceptions liées à l'allemand et au suisse allemand ne semblent pas exclusives: on peut très bien apprécier l'allemand et le suisse allemand simultanément. Il convient toutefois de nuancer cette observation tirée de l'analyse en composantes principales dans la mesure où, de fait, très peu d'élèves estiment le suisse allemand beau ou agréable à entendre...

On constate dès lors une corrélation entre trouver l'allemand beau, agréable à entendre, riche et penser qu'il est important d'apprendre le suisse allemand à l'école (on peut noter par exemple que le croisement entre les variables l'allemand est beau et il serait important d'apprendre le suisse allemand à l'école apporte un résultat significatif ($p = 0.027$). 81% des élèves qui pensent que l'allemand est beau pensent aussi qu'il faudrait apprendre le suisse allemand à l'école). Inversement, lorsqu'on dit que le suisse allemand est riche et beau, on choisit l'allemand comme langue à étudier. Et si l'on estime que l'allemand est utile pour comprendre les Allemands, on estime aussi qu'il l'est pour comprendre les Suisses allemands et leur manière de vivre.

En outre, on constate un certain lien entre le fait de penser qu'à Bienne, on parle toujours plus le suisse allemand et le fait de considérer l'allemand difficile. Notre hypothèse concernant la

[35] Il s'agit des variables *corrélées positivement*, c'est-à-dire des réponses qui sont «liées» entre elles: lorsqu'on donne cette réponse «x», il y a de fortes chances que cette réponse «y» soit également cochée.

relation entre sentiment identitaire et apprentissage de l'allemand pourrait ainsi être validée. Par contre, le fait de trouver l'allemand facile ne semble pas être corrélé avec des considérations sur le suisse allemand en tant que langue belle ou riche[36].

L'anglais

De manière générale, on observe une corrélation négative entre les variables concernant l'anglais et celles concernant l'allemand, ce qui signifie que lorsqu'une réponse de type « oui » est donnée au sujet de l'anglais, il y aura de fortes chances de trouver une réponse de type « non » au sujet de l'allemand. Par exemple, choisir l'anglais parmi les langues à étudier se fait au détriment du choix de l'allemand, et se trouve en relation avec le fait de ne pas trouver l'allemand utile pour un emploi. De même, penser à l'anglais comme une des langues les plus belles se trouve à l'opposé du choix de l'allemand comme belle langue. En revanche, le choix de l'anglais va de pair avec une attitude pragmatique vis-à-vis du suisse allemand : si l'anglais est beau et à étudier, le suisse allemand est également choisi comme langue utile à apprendre.

3. Les individus et leur répartition dans l'espace

L'intérêt de l'ACP consiste également en ce que la représentation graphique permet de situer les *proximités entre les individus d'après l'ensemble de leurs réponses à toutes les questions (variables) choisies*. Les proximités entre les individus observées sur le graphique renvoient à des similitudes de comportement vis-à-vis des variables.

Nous avons défini à trois le nombre de groupes[37] qui devaient être constitués par le calcul statistique. L'analyse a ainsi permis d'identifier trois groupes :

- le groupe 1 contient 36 sujets ;
- le groupe 2 contient 29 sujets ;
- le groupe 3 contient 19 sujets.

A partir de la représentation graphique qui rend visible la dispersion des individus en fonction de leurs réponses aux 52 variables, nous pouvons observer, dans un premier temps, une nette distinction entre les individus qui expriment des représentations positives (groupe 1) et ceux qui expriment des représentations négatives (groupe 2 et 3) à l'égard de l'allemand (et du suisse allemand).

---

[36] De manière générale, le fait de trouver l'allemand facile va avec le fait de trouver le suisse allemand facile ($p = 0{,}008$). 70% des élèves qui pensent que l'allemand est facile pensent aussi que le suisse allemand est facile.

[37] L'analyse statistique utilisée demande au chercheur d'indiquer le nombre de groupes à constituer. Nous avons d'abord essayé avec quatre groupes mais les différences entre les individus se sont révélées trop difficiles à interpréter. Trois groupes nous paraissaient en outre plus adéquats en fonction de notre problématique : nous faisions l'hypothèse que deux groupes pouvaient se distinguer par leur attitude à l'égard de l'allemand et un troisième groupe nous permettait des nuances intéressantes.

En effet, les élèves constituant le groupe 1 sont une majorité à considérer *l'allemand* riche, beau et agréable à entendre, alors qu'ils sont majoritaires, dans le groupe 2 à penser le contraire.

Dans le but de mieux « saisir » ce que signifient ces groupes, considérons trois individus[38] qui, par leurs réponses à nos questions, permettent d'illustrer les trois « attitudes-types » dégagées. Les mots associés à la « langue allemande » peuvent ici être intéressants à analyser en comparaison. Voici les mots associés cités par trois élèves appartenant chacun à un des groupes.

		Mots associés à la « langue allemande »
Carole (groupe 1)	→	*beau, intéressant, grammaire compliquée, vacances, Allemagne*
Jules (groupe 2)	→	*bière, leçon, épreuve, Lehrer, Danke*
Anne (groupe 3)	→	*difficile, intéressant, obligatoire*

Ce petit exemple montre bien l'attitude générale liée à chacun des groupes. Les mots proposés marquent, pour Carole, un intérêt, un jugement positif souligné par un ancrage dans une expérience personnelle (vacances...), même si la notion de « grammaire compliquée » apparaît. Jules exprime fortement le point de vue de l'élève qui considère la langue allemande avant tout comme un objet scolaire. Anne, quant à elle, présente une image quelque peu ambiguë de cette langue, intéressante mais difficile, et, de plus, obligatoire.

La dimension intégrative de l'allemand – que l'on peut saisir autour des questions sur « l'utilité de l'allemand pour se faire des amis allemands ou suisses allemands » – est cependant relativement peu perçue par le groupe 1 (mais davantage que le groupe 2).

Si le groupe 1 se caractérise plutôt par une certaine « germanophilie », le groupe 2 est très nettement anglophile: plus de 70% de ceux qui en font partie choisiraient d'étudier *l'anglais* s'ils en avaient le choix (contre 19,5% du groupe 1) et considèrent l'anglais comme une des langues les plus belles.

Si l'on examine plus particulièrement les réponses des trois élèves aux questions sur les langues, on observe un intéressant contraste (à partir d'un choix d'adjectifs – riche, musical, doux, beau, agréable à entendre, utile, facile, de structure simple – il leur était demandé de répondre par « oui » si l'adjectif leur semblait définir la langue en question, ou « non » dans le cas contraire. Les adjectifs notés dans ce tableau sont ceux que les élèves ont choisis pour définir l'allemand et l'anglais).

[38] Nous retrouverons ces mêmes personnes – dont les prénoms ont été modifiés – en tant que protagonistes lors d'un entretien analysé plus loin.

	allemand	anglais
Carole (gr. 1)	• riche • agréable à entendre • facile	• simple • utile • agréable à entendre
Jules (gr. 2)	• utile	• *oui à tous les adjectifs*
Anne (gr. 3)	• riche • musical • doux • beau • utile • facile	• beau • simple • utile

A l'égard du *suisse allemand*, il semble que l'ensemble des élèves des trois groupes se fasse une image plutôt négative de cette langue. Toutefois, le groupe 1 se montre le moins négatif quand il s'agit de sa richesse ou du fait qu'elle soit agréable à entendre. Mais les élèves du groupe 1 se distinguent particulièrement des autres par le fait qu'ils considèrent que le suisse allemand est utile et qu'il serait important de l'apprendre à l'école. Il semble donc qu'ils ont une relation pragmatique à l'égard de cette langue: elle n'est peut-être pas très agréable à entendre, mais elle est au moins utile.

Considérons les réponses de nos trois élèves lorsqu'il s'agissait de caractériser le suisse allemand:

	suisse allemand
Carole (gr. 1)	• riche • musical • beau • utile • agréable à entendre • facile
Jules (gr. 2)	• riche • utile • facile
Anne (gr. 3)	• *non à tous les adjectifs*

Jusqu'ici, nous avons pu relativement facilement caractériser les groupes 1 et 2. En ce qui concerne le groupe 3, son profil semble plus difficile à saisir. A l'égard de la beauté de l'alle-

mand, ces élèves se montrent beaucoup plus partagés que ceux du groupe 2 (58% des élèves du groupe 3 pensent que l'allemand n'est pas beau, alors que 97% du groupe 2 ont cette même perception). Ils semblent privilégier toutefois la dimension intégrative de l'apprentissage de cette langue, avec l'idée que l'allemand est utile pour se faire des amis (environ 80% des élèves de ce groupe expriment en effet cette opinion alors que seuls 61% du groupe 1 et 32% du groupe 2 pensent de même). Sans aimer nécessairement les sonorités de l'allemand, ils considèrent la langue comme un moyen de communication. D'ailleurs, s'ils en avaient le choix, plus de 70% d'entre eux choisiraient d'étudier l'allemand. A l'égard de l'anglais, contrairement au groupe 2, ils semblent plutôt négatifs (seuls 37% d'entre eux pensent à l'anglais parmi les langues les plus belles et 5,6% choisiraient de l'étudier).

Reprenons, de manière schématique, les différentes informations considérées jusqu'à présent. Plutôt que de noter le pourcentage des sujets ayant répondu par l'affirmative ou la négative aux questions, nous avons choisi une modalité utilisant des codes signifiant la quantité. Rappelons qu'il s'agit ici de montrer des tendances générales. Voici les unités utilisées:

Pourcentage de réponses *négatives*:

50-65% → -
66-80% → - -
81-100% → - - -

Pourcentage de réponses *positives*:

50-65% → +
66-80% → + +
81-100% → + + +

	groupe 1	groupe 2	groupe 3
Représentations sur l'allemand			
dimension esthétique			
• riche	+++ (oui)	- (non)	++ (oui)
• beau	++ (oui)	- - - (non)	- (non)
• agréable à entendre	+ (oui)	- - - (non)	- - (non)
• choix de l'allemand parmi les langues les plus belles (1re et 2e choix)	14%	14%	10,5%
dimension intégrative			
• l'allemand est utile pour se faire des amis allemands ou suisses allemands	+ (oui)	- - (non)	++ (oui)
dimension pragmatique			
• choix de l'étudier si on avait le choix (1re et 2e choix)	33%	18%	72%

	groupe 1	groupe 2	groupe 3
sur le suisse allemand			
dimension esthétique			
• riche	– – (non)	– – – (non)	– – – (non)
• choix du suisse-allemand parmi les langues les plus belles	3%	0%	5%
dimension pragmatique			
• utile	+++ (oui)	+ (oui)	– – (non)
• il serait important d'apprendre le suisse allemand à l'école	+++ (oui)	– (non)	– – (non)
• déjà essayé de suivre des cours de suisse allemand	– (non)	– – – (non)	– – – (non)
sur l'anglais			
dimension esthétique			
• choix de l'anglais parmi les langues les plus belles	61%	79%	37%
dimension pragmatique			
• choix de l'étudier si on avait le choix	19,5%	71,5%	6%

Nous avons ainsi trois groupes d'élèves qui se distinguent les uns des autres sur les trois dimensions de l'allemand, du suisse allemand et de l'anglais. Nous pouvons toutefois nous demander si ces élèves se distinguent sur d'autres dimensions également. Quel type de rapport – « dans la réalité » – connaissent les élèves du premier groupe, par exemple, avec la Suisse alémanique? Peut-on observer un lien entre la filière scolaire choisie et l'appartenance à l'un des groupes? Peut-on constater un lien entre images de l'Allemagne et de la Suisse alémanique et appartenance à un groupe?

Nous reprendrons dans un tableau l'ensemble des informations pertinentes[39] qui permettent de distinguer les trois groupes, et ainsi de dégager trois attitudes-types à l'égard de la langue allemande, dans ses croisements avec d'autres informations.

	groupe 1	groupe 2	groupe 3
Informations biographiques			
sexe	filles	garçons	garçons
langues parlées à la maison	francophones	francophones	germanophones
parler l'allemand ou le suisse allemand en dehors de l'école	53%	48%	84%

[39] Seules les variables qui ont mis en évidence une corrélation significative avec les groupes sont reprises ici.

	groupe 1	groupe 2	groupe 3
compétences en suisse allemand (expression orale)	compétences nulles ou moyennes	compétences nulles ou moyennes	bonnes compétences
nombre de langues choisies à l'école	3-4 langues	2 langues	2 langues
filière scolaire	littéraire, moderne	scientifique	scientifique
Représentations sur la Suisse allemande (mots associés)	connotations positives et négatives	connotations négatives	connotations positives
Apprentissage de l'allemand			
trouver l'allemand facile	facile	difficile	facile
compétences en compréhension orale	bonnes et mauvaises	moyennes	bonnes

La dispersion des individus en fonction de leurs réponses à certaines questions permet de nous faire découvrir qu'un certain type de représentations sur des langues, l'allemand, le suisse allemand et l'anglais, ne sont pas sans lien avec un ancrage biographique et scolaire.

Informations biographiques

Il est intéressant de constater que les *sexes* ne sont pas répartis au hasard dans les trois classes ($p = 0{,}000$): le groupe 1 est majoritairement constitué par des élèves filles (80,6%), alors que les deuxième et troisième le sont de garçons.

Si les deux premiers groupes sont davantage représentés par des *francophones*[40], le troisième est composé de 42% d'élèves *parlant l'allemand ou le suisse allemand à la maison* (et de 37% de francophones) ($p = 0{,}04$).

Le fait de *parler l'allemand ou le suisse allemand en dehors de l'école* semble également un facteur important pour identifier les caractéristiques des groupes constitués: le troisième groupe en particulier parle une des deux langues en dehors de l'école[41] ($p = 0{,}032$).

[40] Pour faciliter l'analyse, nous avons regroupé certaines informations. Ainsi, les élèves appelés « francophones » sont ceux qui parlent le français à la maison, ou le français et une autre langue, sauf si cette deuxième langue est l'allemand ou le suisse allemand. Les « germanophones » sont ainsi tous les sujets qui parlent le suisse allemand ou l'allemand à la maison, ou une autre langue et l'allemand ou le suisse allemand.

[41] Notons toutefois que lorsqu'ils parlent l'allemand, le suisse allemand, ou les deux langues en dehors de l'école:
- les élèves du groupe 1 parlent plutôt le suisse allemand;
- les élèves du groupe 2 parlent plutôt l'allemand;
- les élèves du groupe 3 parlent plutôt l'allemand.

Plus de 47% des élèves du groupe 3 estiment avoir de bonnes *compétences en expression orale en suisse allemand*, alors que plus de 80% des élèves du groupe 1 et 2 s'attribuent des compétences nulles ou moyennes (p = 0,045).

Toutefois, *compter de la famille dans une région germanophone* ne semble pas jouer un rôle majeur, dans la mesure où, nous l'avons vu, un très grand nombre des élèves interrogés possèdent de la famille en Suisse alémanique (p>0,05).

Le *nombre de langues étudiées à l'école* s'avère être une variable à prendre en considération pour comprendre la composition des groupes: en effet, la majorité des élèves du groupe 1 sont ceux qui ont choisi d'étudier trois ou quatre langues (87%), alors que 62% et 53% des élèves du groupe 2 et 3 respectivement n'étudient que deux langues (p = 0,001).

Dans la continuité de ce résultat, il semble que l'une des variables les plus importantes pour comprendre la constitution des groupes est celle qui concerne la *filière scolaire* choisie: les élèves du groupe 1 se retrouvent dans les classes littéraire et moderne, et les élèves du groupe 2 et 3 sont en général dans une classe scientifique (p = 0,000).

Images des pays et des régions

Les groupes élaborés à partir des variables concernant les représentations sur l'allemand, le suisse allemand, l'anglais ne semblent pas avoir de relations avec les représentations concernant l'Allemagne (recueillies grâce à l'exercice des mots associés). La corrélation est en revanche significative (p = 0,01) entre le fait d'appartenir à l'un des groupes et les connotations attribuées à la *Suisse alémanique*. Les élèves du groupe 2 sont plus de 75% à choisir des connotations négatives, alors qu'ils sont 37% dans le groupe 3 à faire ce même choix. Le groupe 1 contient quant à lui des élèves qui proposent des connotations négatives (39%) et positives (44%) de manière relativement équilibrée.

L'apprentissage de l'allemand

Concernant la facilité ou la difficulté de l'allemand, nous remarquons la même distinction observée plus haut. En effet, à la question *l'allemand est-il facile, oui ou non?*, la grande majorité des élèves répondent que l'allemand n'est pas facile (les réponses à cette question ne permettent pas de départager les élèves selon les trois groupes; p = 0,097). Or, lorsque nous demandons aux sujets: *est-ce que vous éprouvez de la facilité ou de la difficulté à apprendre l'allemand?*, plus de 80% des élèves du groupe 2 répondent « difficile », alors que les élèves composant les groupes 1 et 3 se montrent davantage partagés: 55% des élèves du groupe 1, et 56% des élèves du groupe 3, répondent « facile » (p = 0,011).

Il est étonnant de constater que les compétences en allemand ne semblent pas jouer de rôle dans la constitution des groupes, excepté lorsqu'il s'agit de la *compétence en compréhension*

orale. De manière générale, les élèves du groupe 3 disent avoir de bonnes compétences, alors que les élèves du groupe 1 se répartissent entre les moins bonnes et les meilleures compétences, et que la moitié des élèves du groupe 2 estiment avoir des compétences moyennes ($p = 0.021$).

4. Les objets sur lesquels il y a unanimité

Sur l'ensemble des variables choisies pour élaborer et distinguer les trois classes, un certain nombre d'entre elles se sont révélées non pertinentes. Les considérer un instant nous semble intéressant, justement pour cette raison.

1. Les résultats concernant la *cohabitation entre Suisses romands et Suisses alémaniques* à Bienne sont non significatifs pour distinguer les jeunes entre eux, puisque tous présentent des réponses relativement identiques. En effet, de manière générale, les sujets interrogés présentent une certaine unanimité pour dire: que Bienne se situe *à la frontière des deux régions* (Suisse romande et Suisse alémanique); qu'à Bienne, *on parle toujours plus suisse allemand* (61 réponses sur 78); que les Suisses alémaniques sont *plus de 62%* à Bienne et dans la région; et préférer déménager *ailleurs* plutôt que dans une région germanophone ou rester à Bienne.
   Ces observations confirment les résultats d'autres enquêtes menées dans le cadre biennois qui montrent en particulier que, de manière générale, les Biennois ont tendance à surestimer la proportion des Alémaniques dans la région et à avoir l'impression de vivre dans un contexte majoritairement germanophone[42].

2. En outre, concernant *le suisse allemand*, les jeunes sont en général d'accord pour affirmer que le suisse allemand *n'est pas beau* (79 réponses sur 83) et qu'il *n'est pas agréable à entendre* (74 réponses sur 82).

3. A l'égard de la langue allemande, les élèves interrogés présentent également une certaine homogénéité dans leurs réponses, lorsqu'il est question de *l'utilité* de l'allemand (seuls 13 élèves sur 83 répondent que l'allemand n'est pas utile) et de la *facilité* de l'allemand (10 élèves sur 82 répondent que l'allemand est facile).

Ces observations, bien qu'elles ne soient pas pertinentes pour la construction des groupes, sont intéressantes en elles-mêmes. En effet, les élèves, à travers leurs réponses, semblent exprimer un certain sentiment d'appartenance au «groupe» des Romands (défini selon les

[42] L'étude de C. Müller sur «le bilinguisme à Bienne-Biel» montre à cet égard que, «alors que la proportion exacte entre Suisses et Suissesses de langue française et de langue allemande à Bienne est de un tiers pour deux tiers, et que celle de la population résidente – sans tenir compte du facteur nationalité – est de deux cinquièmes pour trois cinquièmes respectivement, les Romands estiment leur propre minorité plus restreinte qu'elle ne l'est en réalité (...). Autre résultat frappant, les plus jeunes sont beaucoup plus critiques dans l'appréciation de la coexistence des deux groupes linguistiques» (Rapport final, Direction des Ecoles, p. 11-12).

termes de Moscovici; voir p. 9). La relative unité qui se dégage des perceptions concernant la situation de cohabitation les situe dans le contexte particulier de Bienne, en marquant leur affinité avec les francophones de la région. De plus, les images exprimées à l'égard du suisse allemand et de l'allemand permettent de les identifier, là aussi, comme Romands, dans la mesure où il s'agit ici des représentations plus ou moins stéréotypées que l'on retrouve auprès des Romands de manière générale (Unesco, 1995).

3. Synthèse

Les résultats obtenus grâce à l'analyse en composantes principales permettent d'ouvrir la réflexion sur différents points importants:

1. Il existe un certain nombre de représentations qui se trouvent partagées par la majorité des sujets interrogés, les situant ainsi «du côté» des Suisses romands, si l'on considère l'échiquier des stéréotypes véhiculés en Suisse francophone;

2. On peut toutefois dégager trois axes d'attitudes à l'égard de l'allemand, du suisse allemand et de l'anglais à partir de l'analyse en composantes principales: un premier axe distinguant le fait d'apprécier l'allemand et le suisse allemand ou non; un deuxième fondé sur une posture vis-à-vis de l'autre (et de soi) et de l'apprentissage de l'allemand; un troisième, enfin, distinguant une position valorisant l'allemand d'une autre valorisant l'anglais.

3. A partir des axes constitués, les élèves eux-mêmes se distinguent les uns des autres en trois groupes – trois profils-types – que l'on peut qualifier, pour faciliter l'analyse, en ces termes: les sujets du premier groupe seraient principalement des «germanophiles», les sujets du deuxième, des «anglophiles» et ceux du troisième, des «allemanophiles pragmatico-intégratifs»:

   - Les «germanophiles» présentent une attitude plutôt favorables à l'allemand et au suisse allemand, et résistent quelque peu à l'anglais. Ils formulent une perception de la Suisse alémanique soit positive soit négative, et 55% d'entre eux considèrent l'allemand comme facile. Ils sont représentés en majorité par des filles, «francophones», ne parlant en général en dehors de l'école ni l'allemand ni le suisse allemand. Ces élèves se trouvent dans une filière littéraire ou moderne et étudient plus de deux langues.

   - Les «anglophiles» se montrent clairement favorables à l'anglais sur les dimensions esthétiques et pragmatiques, et négatifs à l'allemand et au suisse allemand (bien que conscients de sa valeur pratique). Ce sont en général des garçons, ayant choisi une filière scientifique, ne parlant ni l'allemand ni le suisse allemand à la maison, et ne se sentant pas très bons en suisse allemand. Ils étudient deux langues, trouvent l'allemand difficile, et choisissent des connotations négatives pour définir la Suisse allemande.

   - Les «allemanophiles pragmatico-intégratifs» ne semblent pas apprécier l'allemand pour ses qualités esthétiques mais plutôt pour ses dimensions pratique et communication-

nelle. Ils se montrent plutôt négatifs à l'égard de l'anglais et du suisse allemand alors même qu'ils parlent suisse allemand ou allemand en dehors des cours, et ont de bonnes connaissances du suisse allemand parlé. Ils pensent toutefois que le suisse allemand est inutile et qu'il n'est pas nécessaire de l'apprendre à l'école. Une petite majorité d'entre eux élaborent une image en termes plutôt positifs de la Suisse alémanique et considèrent l'apprentissage de l'allemand comme facile. Ils sont majoritairement de sexe masculin, et proviennent d'une filière scientifique.

4. Nous observons ainsi quelques phénomènes intéressants:

   - Parler une langue (le suisse allemand, notamment) ne garantit pas l'expression de représentations positives à l'égard de cette langue.
   - De plus, apprécier de manière générale le suisse allemand est *parfois* corrélé avec le fait d'apprécier l'allemand: c'est le cas des élèves appartenant au groupe 1.
   - Mais pas toujours, puisque les sujets du groupe 3 ont une attitude plutôt défavorable à l'égard du suisse allemand (alors même que certains le pratiquent en dehors de l'école!) mais favorable, bien qu'ambivalente (puisque relativement négative par rapport à ses caractéristiques esthétiques), à l'égard de l'allemand.
   - Il semble que pour certains, le fait de privilégier l'anglais soit corrélé avec le fait de ne pas apprécier l'allemand. C'est l'attitude générale exprimée par le groupe 2.
   - La relation entre attitude à l'égard de la langue et attitude à l'égard de la région (et des locuteurs) apparaît difficile à saisir.

4. Les représentations, des objets en mouvement

L'analyse statistique a permis de mettre en évidence des relations entre représentations et de rendre compte de leur ancrage auprès de différents groupes d'élèves. De manière complémentaire, voyons maintenant comment ces représentations sont actualisées au cours d'une interaction et quels sont les processus de co-construction qui marquent leur dynamisme. Nous avons à cet effet mis en place une discussion en petit groupe au cours de laquelle les acteurs pouvaient expliciter, argumenter, confronter leurs points de vue. A partir de l'analyse d'un entretien, il s'agit ainsi de rendre compte du travail interactif par lequel les représentations sont actualisées, transformées, construites, réélaborées entre les acteurs de l'échange. Cette situation nous a paru particulièrement intéressante à étudier dans la mesure où sont mises en scène les représentations à l'égard de l'allemand, puis du suisse allemand; les partenaires de l'interaction sont ensuite amenés à évoquer, à travers les langues, les locuteurs de ces langues; et c'est alors le personnage des Suisses alémaniques qui apparaît sur le devant de la scène

La question que nous nous posons ici est la suivante: comment des Biennois francophones – mais fréquentant au quotidien des Suisses alémaniques, et possédant, parfois, quelques

connaissances du dialecte – se situent-ils par rapport aux Suisses allemands? Quels types de catégories utilisent-ils et construisent-ils pour parler de ces derniers?

L'entretien qui fera l'objet de notre analyse a lieu dans un café, en ville, après les cours, une fin d'après midi d'hiver 1995. Cinq personnes sont présentes: deux gymnasiennes (Anne et Carole) et deux gymnasiens (Jules et Ric[43]) en première année, et une chercheure (N.). Trois parties seront présentées[44] qui permettent de saisir les dynamiques identitaires à l'œuvre lorsqu'il est question de l'*autre*: la première s'articule autour d'un «rapprochement» entre Suisses romands et Suisses allemands; la deuxième met en scène l'idée de leurs différences; et dans la troisième, une nouvelle catégorie, construite pour l'occasion, est convoquée, qui réunit les représentations évoquées jusque-là.

Notons encore que les quatre gymnasiens qui participent à l'entretien appartiennent également aux trois groupes différents constitués avec l'analyse en composantes principales (de plus, Carole, Jules et Anne sont les mêmes élèves que nous avons choisis plus haut pour illustrer les différences entre les trois groupes):

Carole fait partie du groupe 1
Jules fait partie du groupe 2
Ric fait partie du groupe 2
Anne fait partie du groupe 3.

Première partie

Vers un rapprochement des Suisses romands et des Suisses allemands

> *Anne.* – Quand on est en classe, on parle, mais en fait **on ne parle jamais en dehors des leçons d'allemand**.
> *Carole.* – Quelque chose qu'on n'a jamais fait, c'est aller au **gymnase allemand**, c'est tellement près. On n'a pas de contact, c'est des inconnus, alors qu'on apprend une langue...

Au début de cette séquence, le thème de la discussion porte sur la pratique – problématique – de l'allemand: apprise à l'école, cette langue n'est pas exercée en dehors des cours (Anne). Carole enchaîne en amenant une idée supplémentaire: si on veut pratiquer l'allemand, pourquoi ne pas aller au gymnase allemand tout proche (de l'autre côté de la cour d'école!)? Avec ce tour de parole, Carole, de fait, propose d'améliorer la communication entre les deux gymnases, francophone et germanophone, et par conséquent la communication entre Romands et Suisses

[43] Il s'agit de prénoms inventés afin de respecter l'anonymat des acteurs.

[44] Certains passages, considérés comme importants, ont été mis en écriture grasse pour faciliter la lecture. En outre, pour identifier les tours de parole qui jouent le rôle d'articulation entre une partie et une autre, le nom du locuteur est également en gras.

80

alémaniques, dont l'absence actuelle est soulignée dans le discours par *On n'a pas de contact, c'est des inconnus*.

A partir de l'enchaînement entre pratique de l'allemand et gymnase allemand, nous voyons apparaître une mise en relation – sous-jacente – de l'allemand avec le suisse allemand.

Mais Carole apporte une rupture dans ce travail de construction de la relation entre allemand et suisse allemand: elle rappelle, et insiste sur ce point, que l'allemand est très différent du suisse allemand. Elle va jusqu'à remettre en question le fait d'apprendre l'allemand en Suisse romande *(Donc, qu'on apprenne le bon allemand c'est un peu stupide)*. En brisant ainsi le travail de mise en relation entre allemand et suisse allemand, Carole ouvre une *brèche*, qui sera élargie par ses partenaires dans la suite de l'entretien:

Carole. – Il y a une chose qu'il ne faut pas oublier, **les Suisses allemands, pour eux, l'allemand, c'est une langue étrangère**. Ils peuvent pas s'exprimer entre copains en bon allemand, et avec des Romands, ils vont plutôt parler français que le bon allemand. Ils ne vont jamais parler bon allemand, jamais. Donc, qu'on apprenne le bon allemand c'est un peu stupide. Oui pour l'Allemagne, d'accord, mais pour les Suisses allemands qu'on côtoie tous les jours, ça nous sert à rien.

Deuxième partie

La construction de la différence

Anne. – Il y a quand même **un problème** là. Bon, moi je préfère le bon allemand au suisse allemand – je trouve que le suisse allemand **c'est vraiment une langue horrible** – surtout les Romands, ils disent à quoi ça sert d'apprendre le suisse allemand on le parle de toute façon qu'en Suisse.
Jules. – Ce que j'ai aussi vu, je fais pas mal de sport, et je fais des courses dans toute la Suisse, j'ai des copains autant à Glaris qu'au Tessin. Mais c'est clair que tous les Suisses allemands, **du niveau mentalité,** c'est quand même pas la même chose que chez nous.

C'est Anne qui reprend la proposition de Carole (elle reprend et développe l'idée: *qu'on apprenne le bon allemand c'est un peu stupide*), en apportant un jugement de valeur sur la langue: *je trouve que le suisse allemand c'est vraiment une langue horrible*. Elle poursuit en amenant la notion d'inutilité (*on la parle de toute façon qu'en Suisse*).

La brèche ouverte par Carole permet l'expression de stéréotypes caractéristiques des Romands à l'égard des dialectes alémaniques. La tentative de rapprochement – dont la justification se référait au contexte spécifique de Bienne – est balayée par la construction en commun d'une altérité: altérité qui s'articule autour de la différence entre l'allemand et le suisse allemand, tout d'abord, pour arriver aux différences entre Suisses romands et Suisses allemands, ensuite. En effet, Anne introduit une appréciation, dont elle assume d'ailleurs la responsabilité

(*je trouve que*), mais qui est immédiatement reconnue comme étant une catégorisation stéréotypée du suisse allemand formulée par les Romands. Et Jules d'enchaîner: de la langue *horrible*, en opposition à l'allemand, on est passé à la mentalité *différente*, par rapport aux Romands.

> *N.*- Apprendre l'allemand, ça pourrait justement permettre une meilleure compréhension?
> *Carole.* – Non je crois pas
> *Ric.* – Pour moi pas
> *Carole.* – C'est pas la langue qu'il faut apprendre, c'est avoir des contacts avec les gens. La langue, **on peut apprendre le suisse allemand, on n'aura pas un meilleur contact avec un Suisse allemand**, pis on le comprendra pas mieux, parce qu'on ne le comprendra pas mieux, parce que c'est **sa** langue.
> ***Jules.* – De toute façon, on est différents.** Ce qu'il faut, c'est peut-être plus essayer de comprendre, plutôt que de dire c'est des têtes carrées, qui comprennent rien... faut essayer de comprendre. Là l'allemand peut un peu aider, mais on est différents, je veux dire. C'est pas en apprenant l'allemand que, moi c'est pas parce que j'apprends l'allemand que je vais attrap- prendre leur mentalité, forcément[45]. Ça peut aider pour comprendre pourquoi ils réagissent comme ça pis nous autrement.

Une nouvelle séquence est introduite par l'enquêtrice (N) qui aborde le rôle de la langue dans la compréhension entre Suisses allemands et Suisses romands.

Alors que Carole remet en évidence l'inutilité de la langue (il ne suffit pas de connaître la langue, il faut avoir des *contacts* avec les gens), Jules apporte un énoncé qui permet l'articulation entre la deuxième partie et la troisième: comme point de départ de son raisonnement, il prend la différence (*de toute façon, on est différents*), assumée, posée en tant que constat objectif. Une fois cette réalité explicitée, il peut alors construire la relation en termes positifs: au lieu de voir la différence comme impliquant des jugements sur l'autre, il propose de dépasser les stéréotypes (*têtes carrées*) pour arriver à une tentative de compréhension (*faut essayer de comprendre*).

Troisième partie

Vers la mentalité universelle

> *Carole.* – Je crois, il y a un problème avec les Suisses allemands, on leur a mis quelque chose sur le dos, vraiment, c'est les **vieux** Suisses allemands, les **paysans** surtout. Comme le röstigraben par exemple, je suis désolée, mais quand on est en Suisse allemande, à part dans les familles de **paysans** et dans les **fermes**, ils en mangent pas forcément plus que nous, et ils ne les aiment pas forcément plus que nous...

[45] Il est intéressant de noter, au passage, la représentation formulée à travers le lapsus de Jules: attrape-t-on une mentalité comme on attrape une maladie?

Jules – Bon, chez les jeunes, quand même j'ai l'impression qu'on arrive, bon peut-être que ça va prendre 10 ans, on arrive à une **mentalité universelle**, j'ai l'impression. Vraiment, on arrive à quelque chose où la langue serait importante parce qu'on se comprendra pas sinon, mais au niveau des idées, tout le monde est soumis à la télévision, **qu'on soit Suisse allemand, Suisse romand**, je veux dire, on arrive tous à peu près **dans le même chemin**.

L'énoncé de Jules de la deuxième partie introduit une troisième qui aboutit à l'élaboration d'une supra-catégorie permettant la réunion des éléments construits comme différents auparavant.

Carole, dans cette continuité, après avoir elle aussi exprimé son désaccord avec une image trop carrée et figée des Suisses allemands (*on leur a mis quelque chose sur le dos*), introduit une distinction dans la catégorie « Suisses allemands » elle-même, en parlant des *vieux* et des *paysans*. Il y aurait donc les jeunes d'un côté – *qui n'aiment pas forcément plus [les röstis] que nous* – et les vieux, paysans, dans les fermes... Jules, enfin, réinvestit la sous-catégorie « jeunes » pour la construire en supra-catégorie et arriver à son idée de *mentalité universelle*, qui, finalement, réunit les Suisses romands et les Suisses allemands (à condition toutefois qu'ils soient jeunes, citadins, et qu'ils regardent la TV!).

Epilogue

D'un désir de *pratiquer* l'allemand, qui implique un certain rapprochement avec leurs voisins alémaniques, les acteurs en arrivent à construire ensemble la distance entre Romands et Alémaniques (autour de la langue – affreuse et inutile – et de la *mentalité*), pour finalement élaborer l'image de la *mentalité universelle* où Suisses romands et Suisses allemands (jeunes) se retrouvent enfin.

Au cours de la discussion, il est intéressant d'observer le glissement progressif du référent: le stéréotype porte d'abord sur les Suisses allemands, sans distinctions, pour se fixer finalement sur un objet plus lointain: les paysans et les vieux. Ainsi, « le champ d'application de la formule stéréotypée est déplacé au-delà du lieu effectif où se déroule l'expérience de vie, et il est destiné à d'autres membres du groupe des autres, ceux avec lesquels la personne n'a pas établi de rapport direct. Au lieu d'invalider la formule, le sujet se contente de modifier son domaine d'application » (Oesch-Serra, 1996, p.167).

A travers l'usage et l'invention de catégories sociales, on peut voir en acte une double stratégie:

- les acteurs préservent la relation avec le groupe des « nous », les Romands (puisqu'ils légitiment dans une certaine mesure le savoir transmis en termes de stéréotypes à l'égard des Suisses allemands). La loyauté au groupe est ainsi préservée et marquée;
- ils peuvent maintenir une relation effective avec le groupe voisin, les Suisses allemands, puisque celui-ci échappe à la confrontation et à la sanction du stéréotype.

Nous avons pu ainsi observer, à travers cet entretien, différents procédés:

1. En suscitant la discussion autour du *rapport à l'allemand*, très rapidement, ce sont les *représentations sur les Alémaniques* qui font leur apparition. Ce constat va dans le sens d'autres observations qui nous font penser que la relation à l'allemand est médiatisée par les images sur la Suisse allemande.

2. En suscitant une discussion autour des représentations, celles-ci sont réellement reconstruites, *travaillées* dans l'interaction et apparaissent sous *différentes formes:* on passe, dans notre exemple, d'une proposition de rapprochement avec les Suisses allemands, remise en question plus tard au moyen de l'actualisation de certains stéréotypes, et réintroduite, différemment, à la fin de l'entretien.

3. C'est la *dimension identitaire* des représentations qui ressort particulièrement de cette analyse. Dans notre perspective, identité et altérité forment un couple indissociable: tout processus d'élaboration d'identité (dans le travail de construction d'un «nous») implique des processus de mise à distance des «ils». La mise en place de *frontières symboliques* devient alors une pratique importante[46], à travers notamment l'usage de moqueries, de stéréotypes ou d'emblèmes. Or, nous voyons ici en œuvre non seulement un travail d'élaboration de frontières mais également un travail d'élargissement des frontières... On observe en effet la *création, originale, d'une nouvelle catégorie*, qui vient en quelque sorte remplacer les catégories qui ont été, au cours de la discussion, considérées comme non pertinentes.

4. On peut se demander évidemment si cette transformation est *liée au contexte d'interlocution* qui s'est élaboré à ce moment, en présence de ces acteurs-ci (faire plaisir, faire attention de ne pas blesser la face de son interlocuteur...).

Si cette dynamique particulière observée ici, dans ce contexte, à ce moment-là est effectivement spécifique, ce type de discussion portant sur des représentations permet de les confronter les unes aux autres, de les transformer, de les «travailler». C'est dans cette perspective, et dans le but de faciliter ainsi l'apprentissage de l'allemand, que nous avons proposé aux élèves une activité didactique. La suite du texte est consacrée à sa présentation et à son évaluation.

[46] «... Le point crucial de la recherche devient la frontière ethnique qui définit le groupe, et non le matériau culturel qu'elle renferme» (Barth. 1969, p. 213). Au sujet de la relation dialectique entre identité et altérité, voir, par exemple, Centlivres, 1986.

TROISIÈME PARTIE

PROPOSITION D'ACTIVITÉS DIDACTIQUES

BEST COPY AVAILABLE

3

En choisissant dans le domaine de la psychologie sociale des cadres théoriques et des exemples tirés de recherches empiriques, nous avons, dans un premier temps, mis en évidence l'importance des représentations dans le processus d'acquisition d'une langue. Nous avons ensuite identifié un terrain et étudié les représentations dans un contexte social et linguistique particulier, celui de Bienne, pour observer que les relations entre représentations et apprentissage existent mais se montrent plus difficiles à cerner que nous l'imaginions. Convaincus que les représentations des pays dont on apprend la langue jouent un rôle dans l'apprentissage, nous avons souhaité, enfin, élaborer un ensemble d'activités didactiques visant leur transformation, à réaliser en classe. Mais sur quelles bases théoriques, avec quels outils conceptuels construire ces activités?

Nous présenterons dans un premier temps les «principes épistémologiques» sur lesquels nos propositions didactiques se fondent, avant de présenter, dans un deuxième chapitre, les activités proprement dites. Une troisième partie sera consacrée aux détails de mise en œuvre. La quatrième partie, enfin, portera sur des éléments d'analyse: que s'est-il passé durant la réalisation en classe de ces activités? Les élèves ont-il été amenés à véritablement travailler leurs représentations? Qu'implique la réalisation de ce type d'activités à l'école?

1 INTÉGRER LES DONNÉES DE LA RECHERCHE DANS UNE PERSPECTIVE DIDACTIQUE

L'acquisition d'une langue est un processus qui implique des représentations, non seulement de cette langue, mais aussi du monde culturel qui lui est associé. La question se pose dès lors: comment intégrer ces représentations à l'enseignement des langues? En suivant certains auteurs impliqués dans une «pédagogie interculturelle des langues», voici quelques réflexions qui nous serviront de point de départ.

1. *Opter pour une démarche réflexive plutôt que descriptive*: il s'agit alors de «ne pas mettre en place une connaissance décisive et close sur les «X». Mais plutôt de façonner une compétence culturelle qui développe les savoir-faire interprétatifs de l'élève» (Zarate, 1983). Dans cette perspective, l'enseignement des langues se présente donc davantage comme un travail sur soi, sur ses propres mécanismes d'appréhension de l'autre et de construction de sa propre identité («dans la confrontation avec l'autre, c'est une définition de soi qui se construit», Zarate, 1986, p. 39).

2. Ce travail réflexif demande de s'intéresser également à un mécanisme souvent impliqué dans l'appréhension de l'autre: les préjugés, les stéréotypes culturels. Il s'agit donc de *s'interroger sur nos propres stéréotypes* et sur leurs fonctions. Zarate explique ce principe: «il serait vain de vouloir combattre [les préjugés] en apportant plus de connaissances, plus d'informations. Ainsi, le combat contre les préjugés ne relève ni d'une contre-information, ni

- d'une meilleure information sur autrui, mais d'un approfondissement de sa propre personnalité, de ses propres modalités de fonctionnement, de réaction, de façon d'être et de voir» (ibid. p. 189).

3. Il s'agit également de permettre un travail «déculpabilisant» sur les préjugés en les considérant sous l'angle de leurs fonctions, fonctions identitaires, notamment.

Finalement, c'est donc à un travail sur soi que ces auteurs nous convient, mais un travail sur soi en relation avec l'autre, en prenant en considération la nature dynamique de cette relation: «Plus qu'un discours sur l'Autre, il s'agirait de promouvoir un discours sur *les rapports réciproques entre Moi et l'Autre*. Une telle visée permettrait, sans doute, d'éviter la réification d'autrui» (Abdallah-Pretceille, 1986, p. 85).

Nous avons donc choisi, non pas de proposer des connaissances sur l'Allemagne ou la Suisse allemande, mais de prendre comme point de départ les stéréotypes des élèves eux-mêmes, et d'élaborer à partir de ceux-ci une démarche réflexive: quels sont ces stéréotypes? Pourquoi avons-nous ces images simplificatrices? Que disent-elles sur nous-mêmes qui les formulons? Il s'agissait également de ne pas entrer dans un processus de culpabilisation, en insistant sur les finalités des stéréotypes et des représentations, finalités d'ordre cognitif (de «balisage» de la réalité) et, surtout, identitaire (s'affirmer en tant que différent des autres) (voir Unesco, 1995).

C'est à partir de ces quelques principes que nous avons élaboré les activités didactiques. Nous avons tenté de mettre l'accent, en particulier, sur la réflexivité et la décentration en proposant des activités ayant pour objectifs:

- la *prise de conscience* de l'existence de ses propres stéréotypes à travers leur formulation;
- leur *mise en perspective* à travers la comparaison et la confrontation avec d'autres points de vue;
- leur *relativisation*, à travers un travail d'analyse et d'interrogation critique.

2 PRÉSENTATION DES ACTIVITÉS DIDACTIQUES: PROCÉDURE ET OBJECTIFS DE CHACUNE DES ÉTAPES

A travers cette rapide description, les principes méthodologiques et théoriques précisés plus haut prendront une forme concrète: chaque activité en effet tire son origine de cette approche particulière de la didactique des langues.

Cinq étapes caractérisent l'activité:

Etape 0

Exercice des mots associés

Etape 1

Analyse des mots de la classe
(classement et interprétation)

Etape 2

Mise en commun,
synthèse et discussion

Etape 3

Travail en groupes de comparaison
et réflexion à partir de données diverses

Etape 4

Présentation des groupes,
discussion finale

Etape 0. Exercice des mots associés

Procédure: Il est demandé aux élèves d'inscrire sur une feuille les cinq premiers mots qui leur viennent à l'esprit lorsqu'ils pensent, respectivement, à l'Allemagne, à la Suisse allemande et à la Suisse romande. Chaque élève reçoit les feuilles avec la consigne. L'enseignant leur demande à la fin de l'exercice: «Ajoutez après chaque mot inscrit un «+» si vous le considérez comme positif, un «-» si vous le considérez comme négatif et un «=» si vous n'y attachez pas de connotation particulière».

Objectif: L'exercice des mots associés permet dans un premier temps de constituer la base de travail pour l'ensemble de l'activité, dans la mesure où, au cours des étapes suivantes, ces mots seront comptés, analysés discutés. Cette procédure a également été choisie en faisant référence à l'enquête Unesco qui utilisait déjà cette méthode pour faire émerger les représentations. Il sera ainsi possible de comparer les mots des élèves biennois avec ceux des élèves romands ayant participé à cette enquête.

Les mots seront considérés dans le cadre de cette activité comme l'expression des représentations des élèves (attention: la tâche favorise l'apparition de stéréotypes! Il ne s'agit donc pas

BEST COPY AVAILABLE

de déduire que ces mots représentent la seule connaissance que possèdent les élèves sur le pays ou la région étudiés!).

Matériel: trois feuilles à distribuer à chaque élève.

Durée: 10 minutes, environ.

Etape 1. Analyse des mots de la classe: «Les images que l'on se fait d'un pays ou d'une région»

Procédure: Les élèves se réunissent en groupes de deux ou trois. Il s'agira, à partir de la liste des mots de la classe (associés à l'Allemagne, la Suisse allemande et la Suisse romande), de répondre à des questions de deux types: descriptives et interprétatives. Voici un extrait du texte de présentation aux élèves:

> *En étudiant ces mots et leurs significations, en les classant, en observant que quelques-uns reviennent avec une certaine fréquence, que d'autres se font plus rares, vous pourrez vous poser des questions sur la manière dont nous tous, nous construisons des images sur les pays et les autres peuples. Cette activité a en effet pour objectif de vous permettre de* ***mieux comprendre comment et pourquoi les gens élaborent des représentations à l'égard des autres, proches ou lointains, connus ou inconnus.***

Si cette activité, quelque peu différente de ce que vous avez l'habitude de faire en classe, vous est proposée durant une leçon d'allemand, c'est parce que ***ces images que nous nous construisons sur les autres peuvent certainement jouer un rôle dans le plaisir ou le déplaisir à apprendre une langue****.*

Chacun des groupes reçoit une liste de mots associés à une région ou à un pays, des consignes spécifiques, et une grille d'analyse, dans laquelle ils classent les mots associés et leurs connotations.

Ensuite, des questions leur sont posées qui permettent de ressaisir certaines informations importantes. Voici quelques exemples:

> *Quels sont les 3 mots qui reviennent le plus fréquemment?*
> *Quelles sont les 2 catégories les plus utilisées?*
> *Sur l'ensemble, les mots sont-ils connotés plutôt de manière positive (+), négative (-) ou «neutre» (=)?*
> *Quelle est la place de la* ***langue****? Quelle est la fréquence de cette catégorie? Comment est-elle considérée, en général?*

Enfin, des thèmes de réflexions leur sont proposés:

Un élément, un mot, quelque chose vous surprend-il quand vous reprenez votre liste, et le tableau que vous avez constitué?
Pouvez-vous – en quelques lignes – définir l'image du pays ou de la région de Suisse qui émerge de ces mots?
Que pensez-vous de cette image?
Cette image correspond-elle à l'image que vous vous faisiez de ce pays ou de cette région?
Discutez entre vous des domaines ou des mots qui vous semblent manquer dans la liste et qu'il vous paraît important de développer pour une meilleure connaissance du pays ou de la région. Notez le résultat de votre discussion.

Objectif: Permettre à tous les élèves d'appréhender l'ensemble de ces mots, et initier un travail de réflexion et de décentration. Permettre ainsi un travail cognitif et interprétatif (classer les mots, faire des hypothèses et des interprétations à leur sujet) autour des représentations qui ont émergé lors de l'exercice des mots associés.

Matériel: la liste des mots de la classe, constituée à l'étape 0; les feuilles de présentation et de consigne, et une grille d'analyse à compléter.

Durée: 45 minutes, environ.

Etape 2. Mise en commun, synthèse et discussion

Procédure: Une fois le travail terminé, l'enseignant/e procède à une mise en commun visant à ressaisir les éléments principaux de ce premier travail.

Objectif: Permettre à l'ensemble de la classe d'avoir accès aux résultats de tous les groupes. Permettre également d'engager une discussion à partir de ces observations.

Durée totale: 45 minutes, environ.

Etape 3. En groupes, travail de comparaison et de réflexion à partir de données diverses

Procédure: L'enseignant forme trois groupes. A chacun de ces groupes, il distribue un «dossier» spécifique. A partir de résultats de différentes populations (une classe genevoise, plus de 700 élèves suisses romands, plus de 700 élèves français et bulgares) ayant également effectué l'exercice des mots associés, les élèves auront à s'interroger sur des thématiques particulières (ex. Soi et l'Autre: images contrastées d'un même pays ou région; images des langues, images des pays et apprentissage, etc.)

Objectif: Elaborer un travail de réflexion à partir de données diverses, permettant certaines comparaisons et confrontations. Pour les élèves, les objectifs de la leçon sont formulés en ces termes:

1. *Réfléchir au rôle et à la place des images et des stéréotypes dans notre appréhension du monde;*
2. *Prendre conscience du fait qu'un même objet peut être perçu de manière différente selon le point de départ de l'observateur;*
3. *Réfléchir au rôle des images que l'on se fait d'un pays dans l'apprentissage des langues.*

Matériel: un dossier contenant un texte «point de départ», des tableaux regroupant des mots ou mettant en évidence certains phénomènes, des questions de réflexion.

Dossier 1: «Soi et les Autres: Comment des élèves de Bienne et de Genève s'imaginent-ils l'Allemagne, la Suisse alémanique et la Suisse romande? Petit jeu de comparaison»

A partir d'un texte «point de départ», qui commence par ces mots: «*Qui sommes-nous? A cette éternelle question, nous répondons souvent par le détour et par la négative: en général, nous ne sommes en tout cas pas ce que les autres sont*», l'activité amène les élèves à comparer les réponses des Biennois et des Genevois (les élèves genevois ont également participé quelques mois auparavant, dans le cadre de l'enquête Unesco, à l'exercice des mots associés. Les réponses des Biennois et des Genevois ont donc une forme comparable). Au sujet des ressemblances et des différences entre les réponses des uns et des autres, les élèves étaient interrogés en ces termes: «*En comparant les listes de mots et en reprenant les éléments que vous avez mis en évidence, est-ce quelque chose vous surprend, vous interroge?*». A la fin de l'exercice, ils étaient invités à relire le texte en introduction: «*Relisez le texte de départ et essayez de tirer quelques conclusions de la réflexion menée jusqu'ici. En particulier: est-ce que le «voisin» (Suisse alémanique) est présenté de la même manière à Genève et à Bienne? Si oui, pouvez-vous proposer des explications? Si non, pourquoi?*».

Dossier 2: «Point de vue sur un même objet. Comment des élèves bulgares, français et suisses romands s'imaginent-ils l'Allemagne?»

Ce dossier débute sur un texte abordant le thème général de la relativité: «*La réalité que je vois, que je vis, que je sens, est-elle la même pour tout le monde? Comment les autres perçoivent-ils les mêmes choses?*». Il propose ensuite aux élèves de comparer les connotations que les Bulgares, les Français et les Suisses romands ont choisies pour définir l'Allemagne, et leur perception de l'apprentissage de l'allemand. Ces réponses, contrastées, sont ensuite l'objet de réflexions: «*Que pouvez-vous constater à partir de ces tableaux? Est-ce que quelque chose vous frappe, vous étonne? Notez vos observations. Pouvez-vous donner une ou des explications à ce que vous avez observé?*».

Dossier 3: «L'image que l'on se fait d'un pays et de ses habitants joue-t-elle un rôle dans l'apprentissage d'une langue? Les élèves suisses face à l'apprentissage de l'allemand»

Le troisième dossier aborde plus particulièrement la question de l'apprentissage des langues en relation avec les représentations. Le texte d'introduction s'articule autour de cette problémа-

tique: «*Comment apprend-on une langue? Quelles sont les meilleures conditions d'apprentissage? De nombreux psychologues, linguistes, pédagogues ont déjà planché sur la question! La qualité du manuel (...) va assurément jouer un rôle important. Mais apprendre une langue, c'est aussi – et peut-être surtout – une question de motivation et d'attitude. Or, celles-ci sont liées à l'histoire de la relation qu'une personne, avec ses émotions, ses désirs, ses expériences passées, entretient avec la langue à apprendre*». Ce sont les réponses des élèves de Suisse romande (enquête Unesco) à des questions concernant leur relation à l'apprentissage de l'allemand, qui font, cette fois, l'objet de l'activité didactique. Des thèmes de discussion sont ensuite proposés: «*N'est-ce pas étonnant qu'une langue soit considérée comme plus difficile du simple fait qu'on évalue plus négativement le pays dans lequel on la parle? Qu'en pensez-vous? Comment pourriez-vous expliquer ce lien?*». Ou encore: «*A partir de ces observations et de vos réflexions, que faudrait-il faire pour changer cette situation? Comment pourrait-on améliorer l'image que les élèves se font de la langue allemande et de l'Allemagne, à l'école? Imaginez des solutions*».

Durée: 45 minutes environ.

Etape 4. Présentation des groupes et discussion finale

Procédure: Chacun des groupes prend 5 à 10 minutes pour présenter devant la classe les résultats de ses réflexions. L'enseignant/e, enfin, ouvre le débat et conduit la discussion finale sur la problématique qui a guidé cette activité: le rôle des représentations dans l'apprentissage.

Objectif: Permettre à tous les élèves d'avoir accès aux différents travaux effectués par la classe. Leur permettre de se constituer une vision globale des différents facteurs jouant un rôle dans l'élaboration des représentations et des liens entre représentations et apprentissage.

Durée: 1 leçon.

3 MODALITÉS DE LA MISE EN ŒUVRE

L'activité didactique a été expérimentée dans trois classes du gymnase français de Bienne, les mêmes classes qui avaient précédemment participé à l'enquête, neuf une. La proposition de mettre en œuvre une activité didactique a reçu dès les premiers entretiens un accueil chaleureux. L'atmosphère générale dans laquelle s'est déroulée l'expérience fut ressentie par les chercheurs de manière particulièrement positive. La mise en œuvre s'est déroulée en trois étapes principales:

1. Un premier entretien a été effectué avec les trois enseignants qui acceptaient de participer à l'expérience. Il s'agissait de saisir certains aspects relatifs à leurs pratiques d'enseignement, à leurs perceptions de la classe et à leur «sensibilité» à l'égard de la problématique des représentations.

2. Chaque enseignant a ensuite reçu un « guide » visant à expliciter la démarche, les objectifs et les procédures de l'activité. Ce guide a été l'objet d'une présentation et d'une discussion au cours de laquelle ils étaient invités à modifier les propositions didactiques (nous avons en effet souhaité offrir un cadre souple laissant chacun commenter et transformer la structure présentée).
3. La mise en œuvre de l'activité s'est déroulée sur plusieurs semaines, entre janvier et mai 1996, chaque classe suivant son rythme indépendamment des deux autres. Les expériences des premiers ont toutefois permis de rectifier l'activité, telle qu'elle avait été proposée, pour les suivants. C'est essentiellement à propos de questions de gestion de temps que certaines étapes ont fait l'objet de transformations.

La réalisation de l'expérience a été suivie et « accompagnée » par la chercheure dans chacune des classes (présence et enregistrement audio de chaque étape ; discussion informelle après la leçon). Un entretien-bilan avec les trois enseignants a clos, en mai-juin, l'ensemble de la recherche (pour la planification de l'enquête, voir p. 15 du rapport).

4 ANALYSE DE LA MISE EN ŒUVRE

Le matériel présenté et discuté, les enseignants se sont sentis prêts à tenter la mise en œuvre de l'activité avec leur classe.

Le travail sur les représentations ne permet pas une évaluation simple, dans la mesure où, contrairement à des exercices de grammaire ou d'orthographe, il n'existe pas de réponses « vraies » ou « fausses ». Dans quelle mesure un travail de confrontation et de remise en question a-t-il été élaboré par les élèves ? A travers quels types de processus interactifs ?

L'activité, on l'a vu, propose un ensemble de séquences alternant entre des moments de description et des moments de réflexion de la part des élèves. Les étapes 2 et 4, consistant en des discussions autour des résultats obtenus aux étapes précédentes, feront l'objet de notre analyse. En analysant les transcriptions des discussions en classe, nous nous intéresserons non seulement aux processus de relativisation mais aussi aux processus de renforcement des représentations.

1. Le « travail des représentations »

1. Relativisation des représentations

Dans un premier temps, nous étudierons quelques séquences interactives où peuvent être identifiés des indices discursifs de prise de conscience, de relativisation, et de mise en pers-

pective. Dans un second temps, nous pointerons certains énoncés qui mettent en évidence les aspects problématiques de l'activité didactique.

Arrêtons-nous donc d'abord sur quelques séquences interactives particulièrement intéressantes.

Exemple 1

Au cours de l'étape 2, les élèves sont invités à mettre en évidence, à partir de la liste de mots, un élément qui les a particulièrement frappés. Voici un ensemble de tours de paroles tiré de la discussion dans une classe:

1	Ens. *Par exemple, qu'est-ce qui vous frappe, qu'est-ce qui vous semble bizarre ou bien/*	1. L'enseignante formule la question, ouverte, destinée au groupe-classe.
2	El.1 *«Salaud», moi je trouve un peu. «Salaud»*	2. Une élève prend la parole en identifiant un mot de la liste des mots associés qui semble l'avoir surprise.
3	Ens. *«Salaud»? Où?*	3. Demande d'information de la part de l'enseignante.
4	El.1 *Pour la Suisse allemande, il y a «salaud». Ils ont mis ça, enfin, il y a eu ça*	4. En répondant à la question (il s'agit des mots associés à la Suisse allemande), l'élève utilise la troisième personne du pluriel, marquant ainsi la distance qu'elle place entre sa position et celle des «autres» («ils ont mis ça»), ceux qui utilisent ce type de qualificatif.
5	Ens. *Quelle est la constatation que vous faites à partir de ça?*	5. L'enseignante demande une explicitation.
6	El.2 *Chauvinisme!*	6. Un autre élève prend la parole, exprimant, de manière laconique, son analyse implicite que l'on peut tenter de reconstituer: le fait de parler de l'autre en termes négatifs peut être interprété comme une manière de valoriser son propre groupe et, ainsi, de faire preuve d'un certain «chauvinisme».
7	El.1 *La constatation, c'est que moi je les trouve pas plus salauds que nous, hein, les Suisses allemands*	7. L'élève 1 continue sa réflexion, en répondant à la demande de l'enseignante. Ce faisant, elle formule un énoncé de relativisation: «je les trouve pas plus salaud que nous», et précise qu'il s'agit d'un stéréotype (qu'elle situe par ailleurs dans un ensemble, les stéréotypes généralement exprimés à l'égard des Suisses allemands). En identifiant l'énoncé en tant que stéréotype, elle semble poser un jugement négatif, mais qu'elle ne développe pas jusqu'à son terme: «moi, je sais pas, ça me semble un peu...» (9).
8	Ens. *Oui, donc vous vous interrogez sur l'attitude, ou/*	
9	El.1 *Ouais, moi je sais pas, ça me semble un peu, ouais ces stéréotypes sur les Suisses allemands, il me semble que c'est un peu ça.*	

Dans cette courte séquence, nous pouvons observer deux temps dans l'élaboration d'un raisonnement. Dans un premier temps, une élève exprime son désaccord avec une association proposée: le mot «salaud», sensé qualifier les Suisses allemands, est refusé, dans la mesure

où, à ses yeux, il ne qualifie pas plus un groupe qu'un autre (nous pouvons identifier ce raisonnement comme un «raisonnement de relativisation»). A cette étape du raisonnement, le mot est considéré au niveau de son contenu, de la signification qu'il véhicule. Dans un second temps, ce mot est également refusé, non plus par rapport à son contenu, mais dans sa forme même, dans sa nature de stéréotype. Ainsi l'élève, non seulement insiste sur le fait que les Suisses allemands ne sont «pas plus salauds que nous» (relativisation), mais elle met en question l'usage même de ce type de qualificatif.

Cette séquence n'a malheureusement pas donné lieu à une discussion: l'élève ayant inscrit le mot «salaud» ne s'est pas manifesté... On peut se demander cependant s'il est possible de justifier, en classe, un stéréotype de cette nature!

Exemple 2

Le même exercice a lieu dans cette classe, cette fois au sujet de l'Allemagne:

1	Ens. *(...) Par rapport à l'Allemagne, j'aimerais que vous me disiez quelque chose qui vous a frappés, ce que vous avez pu voir. Non, pas les mots qui apparaissent: qu'est-ce qui vous frappe dans l'ensemble. Par exemple, Nicolas vient de dire ce qui le frappe c'est qu'on trouve tout le temps «Genève» et «Lausanne», comme si la Suisse romande ce n'était que Genève et Lausanne. Par rapport à l'Allemagne, quelles remarques faites-vous?*	1. L'enseignante demande aux élèves de relever ce qui, à partir de l'ensemble des mots associés à l'Allemagne, les a frappés. Elle explicite son attente en donnant un exemple: un élève, au sujet de la Suisse romande, a mis en évidence une centration excessive sur certaines villes, «comme si la Suisse romande n'était que Genève et Lausanne».
2	El.1 *Ouais, c'est toujours la nourriture et l'histoire, c'est soit Hitler, soit le mur de Berlin, soit Wurst, bière*	2. Un élève remarque, au sujet de l'Allemagne, que les mots sont généralement associés à deux catégories principales: la nourriture (avec Wurst et bière) et l'histoire (avec Hitler et mur de Berlin).
3	Ens. *Alors comment formuleriez-vous ça? C'est une vue très restreinte, très limitée de l'Allemagne?*	3. En demandant une explicitation («comment formuleriez-vous ça?»), l'enseignante propose directement une interprétation («C'est une vue très restreinte...»).
4	El.1 *Ouais, l'Allemagne est vue trop limitée*	4. L'élève approuve cette formulation: «ouais, l'Allemagne est vue trop limitée», en modifiant toutefois, le «très» en «trop», ajoutant ainsi un jugement de valeur à l'énoncé: la «vue» de l'Allemagne est non seulement articulée autour de quelques mots uniquement, mais cette vision est trop limitée, l'Allemagne ne saurait se définir à partir de ces catégories seulement.

5	Ens. «*Vue trop limitée*» (écrit au tableau). *Aline, vous vouliez dire quelque chose*	6. Ce point de vue est partagé par une autre élève qui le développe en le justifiant: si notre image de l'Allemagne est trop limitée c'est parce qu'«en fait, on ne sait rien».
6	El.2 *Je voulais dire justement que, en fait, on ne sait rien/*	
7	Ens. *Je n'entends rien, s'il vous plaît!*	8. D'autres élèves reprennent cette explication en donnant des exemple: les lacunes des connaissances autour de l'Allemagne se situent dans le domaine des «paysages»...
8	El.2 *On sait rien par exemple des paysages de l'Allemagne*	9-11. ... mais aussi de la culture...
9	El.3 *de la culture*	13. ... et des monuments.
10	El.1 *de la culture*	
11	El.3 *la culture*	
12	Ens. *Donc, d'accord, par exemple, les paysages*	
13	El.4 *monuments aussi*	
14	Ens. *Okay, monuments.*	

Dans cette séquence, nous pouvons relever la prise de conscience de la part de certains élèves, non seulement du fait que leur vision de l'Allemagne, centrée presque exlusivement sur l'histoire et la nourriture, est bien limitée, mais également que cette vision limitée provient d'un manque de connaissances de leur part. Ce sentiment, souvent exprimé au cours de l'activité, était généralement associé à un désir d'élargir cette image. Derrière cette prise de conscience, ne peut-on déceler, de manière sous-jacente, une critique déguisée à l'égard de l'enseignement de l'allemand? Au lieu de nous enseigner la langue exclusivement, semblent dire les élèves, pourquoi ne pas nous faire connaître le pays tel qu'il est vécu dans le quotidien de ses habitants?

Cette réflexion a été développée également dans une autre classe, dont voici une séquence.

Elève 3

1	Ens. *Je reviens aux différents groupes et je demande les observations qu'ils ont pu faire au sujet des résultats*	1. L'enseignante explicite la consigne.
2	El.1 *On trouve que l'histoire de l'Allemagne apparaît trop souvent, on a l'impression que l'Allemagne ne vit pas au présent mais à travers son passé*	2. Le tour de parole de cette élève semble quelque peu ambigu. Dans un premier temps, elle semble bien faire la différence entre l'image de l'Allemagne élaborée à travers les mots associés et le pays lui-même. A cet égard, elle met en évidence une centration excessive sur l'histoire de l'Allemagne («On trouve que l'histoire de l'Allemagne apparaît trop souvent»). Le statut de la seconde partie de son énoncé n'apparaît pas clairement: est-ce une justi-
3	Ens. *D'accord. Autre chose? Bon, alors prépondérance du*	

passé de l'Allemagne. L'autre
4 *groupe?*
El.2 *On a marqué le nombre de*
5 *fois que le mot bière apparaît*
Ens. *Pourquoi vous trouvez ça frappant? Vous vous êtes demandé pourquoi c'est*
6 *apparu si souvent?*
El.2 *On a l'image de l'Allemand de maintenant, on s'imagine souvent un gros Allemand avec sa bière, avec un gros ventre à bière.*

fication du fait que les mots associés à l'histoire apparaissent trop souvent (si on peut observer tant de mots associés à l'histoire de l'Allemagne, c'est parce qu'on a l'impression qu'elle ne vit pas au présent mais à travers son passé)? Ou est-ce une assertion sur ce que vit actuellement, «dans la réalité», l'Allemagne («l'Allemagne ne vit pas au présent...»)?

3. L'enseignante, dans sa reformulation, interprète la prise de parole de l'élève uniquement comme une réflexion sur les mots: «alors, prépondérance [à partir des mots associés à l'Allemagne] du passé...».

4. Un autre élève relève le nombre de mots «bière», interprété (6) en faisant un retour sur l'image que l'on se fait de l'autre. Si tant de mots «bière» apparaissent, ce n'est pas parce que les Allemands boivent tous beaucoup de bière, mais c'est parce qu'«on a l'image... on s'imagine souvent un gros Allemand...».

Cette séquence contient des énoncés relevant d'une véritable prise de conscience (même si la formulation prête parfois à ambiguïté) de la part des élèves à l'égard de leur propre image de l'Allemagne et des Allemands. A travers les mots associés, ils mettent en évidence en effet non seulement les contenus de cette image (l'histoire, la bière, le gros ventre) mais aussi ses limites (*on trouve que l'histoire de l'Allemagne apparaît* ***trop*** *souvent*). C'est ce type de formulations qui était justement attendu de la part des élèves.

Exemple 4

La conscience qu'il s'agit bien de la formulation d'une image et non de la réalité s'observe à différents moments, dans d'autres classes également. Un élève explique, par exemple:

Elève *Ouais, parce que ce que j'ai mis sur la Suisse allemande c'est plutôt les clichés que j'ai par rapport à la Suisse allemande, c'est pas exactement XXX*[1].

Exemple 5

Cependant, la distinction entre «image» et «réalité» est parfois l'objet d'interrogations. Un élève, par exemple, en tentant d'expliquer les points communs qu'il perçoit entre l'image

1 Les trois X indiquent un passage inaudible.

97

construite à l'égard de la Suisse alémanique par les Genevois (*Zürich, paysans, montagnes*) et les Biennois (*Bienne, Neinsager, barrière de röstis*) , argumente:

El.1 *Comment j'avais expliqué ça? Ah oui. Ben Zürich et Bienne c'est deux villes, les paysans et les Neinsager, on peut à peu près les associer/*
Ens. *Pourquoi?*
El. 1 *Ben* ***c'est des images de nouveau****, mais* ***en général*** *les paysans de la Suisse allemande sont assez conservateurs. Et les montagnes et la barrière de röstis c'est deux obstacles. En arrangeant un peu les choses, j'ai pensé à ça. Maintenant,* ***voir si c'est réel ou non...***

Outre l'intérêt de voir cet élève s'efforcer de réunir les Genevois et les Biennois à partir de l'image qu'ils se font de la Suisse allemande, l'ambiguïté du statut des mots associés transparaît dans cet extrait. En effet, après avoir spécifié qu'il s'agit d'« images » (*c'est des images de nouveau*), il continue par un énoncé généralisant (*en général, les paysans...*). Enfin, il conclut par la question vertigineuse qui se trouve au cœur du débat sur les stéréotypes et les représentations: *voir si c'est réel ou non...*

Exemple 6

Dans notre tentative d'identifier certains passages interactifs où des énoncés de type relativisant peuvent être observés, arrêtons-nous sur un échange. Il s'agit d'un passage tiré d'une discussion à propos de la différence entre les images des Genevois et des Biennois à l'égard de la Suisse romande (les élèves de cette classe ont relevé en effet que les Genevois avaient tendance à définir la Suisse romande autour de *Lausanne, Genève, lac Léman...*). En explicitant son propre sentiment à l'égard du lieu où il vit, un élève en vient à prendre du recul par rapport à ce sentiment et à le mettre en perspective. Voici la séquence interactive transcrite.

1	El.1 *Je ne dirais pas qu'ils sont fiers d'être dans leur canton, mais ils sont assez satisfaits de tout ce qui entoure leur ville, donc tout ce qu'ils recherchent, ils l'ont là-bas, tandis que pas forcément nous*	1. L'élève 1 compare la situation des Genevois avec la situation des « nous » (Les Romands, les francophones de Bienne?) et offre une explication au nombre de mots liés au canton de Genève et de ses environs lorsqu'il était question, pour des élèves genevois, d'évoquer la Suisse romande; s'ils ne sont pas nécessairement « fiers » (l'élève semble voir dans ce terme une connotation péjorative), ils sont « satisfaits » parce qu'ils ont « tout ce qu'ils recherchent ». Cette satisfaction des Genevois s'oppose à la « frustration » des « nous », terme qui sera utilisé plus loin par l'élève 2.
2	Ens. *Alors, du moment qu'on doit chercher ailleurs, quelle attitude aurons-nous? Vis-à-vis d'autrui?*	2. L'enseignante pose une question introduisant l'idée de la conséquence de ce type de sentiments dans les relations à autrui.
3	El.2 *On se dit que l'endroit où on habite ce n'est peut-être pas ce que l'on recherche, ce*	3. C'est un autre élève qui répond à l'enseignante, reprenant à son compte par là-même le point de vue de l'élève 1. Il apporte l'idée supplémentaire de

BEST COPY AVAILABLE

	n'est pas ce qu'on aime vraiment, je sais pas, on se sent un peu frustrés	«frustration»: les Genevois sont «satisfaits de tout ce qui entoure leur ville» alors qu'«on se sent un peu frustrés».
4	Ens. *Pis cette frustration peut conduire à quoi dans notre relation avec autrui?*	4. L'élève n'a pas formellement répondu à la question de l'enseignante en 2. Celle-ci réitère donc sa demande, en intégrant la formulation proposée par l'élève 2 («cette frustration...»).
5	El.2 *Je sais pas, avec les Suisses allemands, par exemple*	5. Alors que jusque là les énoncés étaient marqués par une certaine neutralité, ne renvoyant pas explicitement à des acteurs spécifiques («on», «nous», «autrui»), «les Suisses allemands» arrivent sur le devant de la scène! Ces quelques mots – parce qu'ils n'étaient pas nécessairement annoncés par la question de l'enseignante, parce qu'ils sont introduits et suivis par une hésitation («je sais pas», et relance de l'enseignante en 6) – possèdent une sorte de charge dramatique. Ils apparaissent en tous les cas comme brisant en quelque sorte la «loi du silence» qui semblait régner et être partagée par les différents acteurs de l'échange. Jusqu'à présent, il n'étaient que pressentis – mais jamais cités véritablement – derrière la «frustration» des Biennois francophones, et, par contraste, derrière la «satisfaction» des Genevois.
6	Ens. *Expliquez*	
7	El.2 *Je sais pas, on peut les dénigrer, les rejeter parce qu'en fait on se sent mal.*	

Cette séquence présente un exemple intéressant d'une réflexion portant sur ses propres mécanismes d'appréhension de l'autre. Les élèves sont en effet amenés à formuler la «frustration» qu'ils ressentent, à travers la comparaison avec les Genevois, frustration qu'ils semblent faire découler de la cohabitation avec les Suisses allemands. Ils n'en restent toutefois pas à la formulation de leur sentiment; ils explicitent ensuite une conséquence possible: *Je sais pas, on peut les dénigrer, les rejeter parce qu'en fait on se sent mal*. S'ils n'ont pas traité très profondément les raisons de ce malaise (que signifie *l'endroit où on habite ce n'est peut-être pas ce que l'on recherche, ce n'est pas ce qu'on aime vraiment*?), ils ont su mettre en évidence la relation entre frustration ressentie et attitude de rejet. Cette réflexion permettra-t-elle une véritable remise en question des pratiques concrètes? Il n'est pas possible ici de le garantir: nous observons en tous les cas l'élaboration, par la formulation, d'une prise de conscience.

Exemple 7

Dans cette perspective, une élève met en évidence un phénomène que des auteurs ont appelé le «socio-centrisme» (tendance à attribuer des valeurs positives aux membres de son propre groupe et des qualificatifs négatifs au «hors-groupe», voir Deschamps & Clémence, 1990). Autour des connotations de la Suisse romande et de la Suisse alémanique, un petit échange se met en place:

El.1. *(...) ça montre bien le fait que pour les langues, l'allemand c'est négatif, le suisse allemand c'est négatif, et le romand euh le français c'est positif*

El.2 *Oui mais il faut bien dire quand même que c'est des Romands qui l'ont fait, et que si c'était des Suisses allemands ou des Allemands, peut-être que la Suisse romande ressortirait le contraire.*

Si le premier élève fait une intéressante association entre image de la région et image de la langue qui y est parlée (relever l'invention d'une nouvelle langue, *le romand*, pour désigner le français), le deuxième met en évidence que les jugements portés sur les langues et les régions sont dépendants du *point de vue*, de la position sociale, de celui qui parle. Cette analyse rejoint les commentaires de Zarate et de Bourdieu cités plus haut: «Il n'y a pas d'objet qui n'engage un point de vue, s'agirait-il de l'objet produit dans l'intention d'abolir le point de vue» (Bourdieu, 1984, cité par Zarate, 1986, p. 27).

Exemple 8

Les observations des élèves à partir des mots associés ont permis d'intéressantes analyses de leur part. Dans l'extrait suivant, les élèves remarquent que, lorsqu'il s'agit de dépeindre une expérience personnelle, les connotations sont positives, alors que les mots relevant d'une vision générale et non ancrée dans le vécu sont généralement connotés de manière négative. Voici la séquence dans laquelle on peut observer la construction d'un raisonnement, et une tentative d'explication... quelque peu subversive!

1	El.1 *On a mis que le point négatif sur l'aspect historique/*	1. Un élève commence l'exposé des observations que son groupe a élaborées au sujet des mots associés à l'Allemagne.
2	Ens. *Vous reprenez la notion d'histoire qui est négative*	2. L'enseignante propose une interprétation mais insuffisante puisque le raisonnement de l'élève continue
3	El.1 *et pis alors que le positif, il est surtout, ça ressort sur les expériences personnelles, ça veut dire que tout ce qui est le passé on le voit négativement, mais le présent, ben on le voit positif, enfin surtout sur les expériences. On devrait peut-être avoir des expériences pour mieux connaître les gens de là-bas, plutôt que se baser sur l'histoire*	3. L'élève compare les connotations et observe que les connotations positives sont associées à des expériences personnelles (liées au présent de l'Allemagne) et les connotations négatives au passé. Il en arrive aussitôt à une conclusion pratique: «on devrait peut-être avoir des expériences...».
4	Ens. *D'accord, pour vous, positif est associé aux expériences personnelles*	4. Ratification de la part de l'enseignante.
5	El.1 *S'il n'y a pas d'expériences, on a une image négative de l'Allemagne*	

6	Ens. *Vous pouvez donner un exemple?*	
	(...)	
7	Ens. *Que pensez-vous de cette image?*	7. En posant cette question ouverte, l'enseignante permet la formulation des interprétations des élèves.
8	El.2 *Je pense que quelqu'un qui a XXX c'est une image négative, c'est celle qu'on reçoit, quand on pense à l'Allemagne, on voit tout de suite «mur de Berlin», tout ça, mais si on a justement une (expérience) on pensera plus à la vie quotidienne*	8. Un élève propose une explication intéressante: le fait d'avoir une expérience personnelle permet de dépasser l'image négative que l'on «reçoit», et ainsi d'avoir une position active, dans une certaine mesure, par rapport aux conceptions communes.
9	Ens. *donc à du plus concret*	9. Approbation de l'enseignante qui propose l'association entre vie quotidienne et «plus concret», contrasté, implicitement, à «vision générale, abstraite».
10	El.3 *c'est une image exagérée. C'est une caricature de l'Allemagne. On n'essaie pas de voir comment l'Allemagne est vraiment et on se base sur l'allemand qu'on apprend à l'école, donc ça nous fait peut-être une (réticence) par rapport à ça*	10. La prise de parole de cet élève, dans sa première partie, marque une prise de distance par rapport à l'image qui se dégage des mots associés: il ne s'agit pas de la réalité, mais d'une «image exagérée», d'une «caricature de l'Allemagne». La seconde partie de son énoncé apporte des éléments à l'hypothèse qui fonde l'activité didactique elle-même! En effet, l'élève interprète l'image caricaturée de l'Allemagne qui résulte de l'exercice en faisant référence à l'expérience que les élèves ont de «l'allemand qu'on apprend à l'école».
11	Ens. *Expliquez ce deuxième point par rapport à l'apprentissage de votre langue et à l'image que vous avez du pays*	Après la demande d'explicitation de la part de l'enseignante (11), l'élève 3 (12) développe son argument: l'Allemagne est associée à l'allemand de l'école, et puisque, à l'école, «ça ne se passe pas toujours très bien», l'image du pays lui-même en est transformée et la motivation à le connaître («on n'a plus très envie d'aller en Allemagne»).
12	El.3 *Je sais pas, l'allemand, ça ne se passe pas toujours très bien à l'école, ça veut dire que quand on nous parle de l'Allemagne, on pense tout de suite à l'allemand qu'on apprend à l'école; alors on n'a plus envie d'aller en Allemagne. Alors que si c'était une langue qui nous plairait plus, ça nous donnerait plus envie de voir un pays.*	

L'intérêt de cette séquence réside principalement dans trois moments, dans trois énoncés.

Nous pouvons voir, dans un premier temps, un élève mettre en évidence l'importance des expériences personnelles dans l'élaboration d'une image positive que l'on se fait d'un pays, après avoir comparé les connotations positives et négatives. Le travail d'analyse sur les données recueillies a donc bien eu lieu, ainsi que la prise de conscience du statut des images élaborées: les représentations ont une nature différente selon qu'elles sont le résultat d'une connaissance « vécue » du pays ou d'une connaissance « abstraite ».

Un élève, ensuite, explicite le statut des mots proposés au sujet de l'Allemagne: il ne s'agit pas de mots désignant une réalité, mais de mots révélant une *image*, et qui plus est, une image *exagérée*, une *caricature*.

Enfin, un élève, faisant écho au premier, met en lumière le paradoxe de l'apprentissage de l'allemand: puisque l'expérience de l'apprentissage de l'allemand à l'école n'est pas toujours *très positive*, les élèves ne souhaitent pas visiter le pays, faire des *expériences personnelles*, seule manière, par ailleurs, d'avoir une image positive du pays.

Cette observation rejoint les résultats de l'enquête Unesco. J.-F. de Pietro avait en effet pu mettre en évidence le rôle ambigu de l'école qui, à travers certaines méthodes d'apprentissage et l'aspect sélectif de l'allemand notamment, contribue non seulement au désengagement des élèves face à cette langue, mais également au désintérêt à l'égard de l'Allemagne.

Le fait qu'un élève puisse formuler son sentiment, au cours d'une leçon d'allemand, qu'il ait pu également être entendu par l'enseignante – qui l'encourage dans sa prise de parole – est un point positif. Les objectifs de l'activité didactique seraient évidemment entièrement atteints si, dans une deuxième étape, les enseignants et les élèves collaboraient à construire une image positive de l'Allemagne.

2. Cristallisation des représentations

Après avoir relevé les indices conversationnels de la présence d'une prise de conscience et d'une relativisation des images stéréotypées, nous pouvons maintenant aborder les énoncés davantage problématiques, mettant en évidence les dimensions ambigües de l'activité proposée.

En faisant émerger les stéréotypes sur les autres, nous espérions qu'ils soient remis en question. Mais nous courrions le risque également de les voir se cristalliser ou d'en voir d'autres encore, inattendus, apparaître.

Exemple 1

Des élèves discutent au sujet des images proposées par les Genevois comparées à celles des Biennois à l'égard de la Suisse alémanique. L'un d'entre eux, chargé de faire le compte-rendu de l'analyse de son groupe, prend la parole:

1	El.1	*Ils ne sont pas très intelligents ces Genevois! On a les mêmes connotations, en gros. Dans les mots les plus fréquemment utilisés: «Bière», Berlin».*
2	Ens.	*Donc, on a le même genre de clichés!*
3	El.1	*Pour eux, la Suisse romande, c'est Genève et le lac Léman*
4	Ens.	*Donc, vision très restreinte!*
5	El.1	*Ils ne sont pas très futés!*
6	Ens.	*Concernant la Suisse alémanique?*
7	El.1	*«Ils ont une vision folklorique des paysages suisses allemands, vision négative de leurs comportements et de leur langage» (lit son texte). C'est con ça!*
8	El.2	*Ces Genevois!*
9	Ens.	*Quelque chose vous a surpris, par rapport à nous?*
10	El.1	*Nous on a le droit, les Genevois, pas. Nous on connaît, on est objectifs!*

Dans ce passage, trois éléments, principalement, sont à remarquer:

Tout d'abord, nous observons une catégorisation des Genevois en tant que groupe homogène, marquée discursivement par des indices tels que *ils*, *ces Genevois*. Tout se passe comme si l'exercice était le prétexte à une cristallisation d'images stéréotypées sur les Genevois, latentes jusque là, et qui venaient se légitimer par les résultats présentés dans l'activité.

Les élèves de la classe genevoise ayant participé à l'exercice sont non seulement transformés, par le jeu de la catégorisation, en «groupe des Genevois» (biais initié par la formulation de l'activité elle-même, il est vrai), mais ils sont également l'objet d'attribution de connotations négatives: «les Genevois» sont en effet présentés comme *pas très intelligents*, *pas très futés*. Il convient de noter toutefois le ton ironique et provocateur de l'élève qui est parfaitement conscient du fait qu'il surprendra par ses propos l'enseignant et l'expérimentatrice présente!

Enfin, malgré l'atmosphère particulièrement ludique qui règne dans la classe, on peut s'interroger sur le rapport de ces jeunes vis-à-vis de la Suisse alémanique, qui est ici mis en évidence. En effet, si les Genevois sont considérés comme *pas très intelligents* ou *pas très futés*, c'est parce qu'ils émettent des jugements négatifs à l'égard des Suisses alémaniques: l'élève 1 catégorise ainsi les catégorisateurs, stéréotypie les stéréotypeurs... Or, il ne remet pas en question les stéréotypes eux-mêmes, mais le fait que les Genevois se permettent de formuler des stéréotypes à l'encontre des Suisses alémaniques! En effet, il conclut: *Nous on a le droit, les Genevois, pas. Nous on connaît, on est objectifs!* Une fois encore, il faut noter le ton particulièrement caustique de cet élève. Il n'en demeure pas moins que l'échange est révélateur de certains processus de simplification mis en œuvre à l'occasion de l'activité didactique proposée.

103

Exemple 2

Le même type de phénomène s'observe par rapport, cette fois, aux Français. Voici un petit échange tiré d'une discussion entre des élèves comparant les points de vue des Bulgares, des Français et des Suisses romands à l'égard de l'apprentissage de l'allemand:

Ens. *Par rapport à l'apprentissage de l'allemand, que constatez-vous?*
El.1 *Ils aiment beaucoup apprendre l'allemand en Bulgarie*
El.2 *Bon, les Français, ils disent «Ich heisse Hans» et ils se trouvent super bons!*

En évoquant des stéréotypes, il ne faut pas s'étonner d'en voir d'autres apparaître!

Les élèves de cette classe ont particulièrement fait preuve de sens de l'humour, sans toujours, toutefois, marquer les frontières du rire et du sérieux:

1 El.1 *Je sais pas, eux aussi, en Suisse, ils croient qu'il y a que des vaches et du chocolat. Des stéréotypes, il y en a partout, quoi*
2 El.2 *Ben ouais. Voilà*
3 El.1 *Ce n'est pas forcément plus par rapport à l'Allemagne. Je sais pas, la France, ce sera les essais nucléaires, la Hollande, les moulins. C'est XXX*
4 El.2 *Voilà, c'est ça*
5 El.3 *Non, mais les stéréotypes, c'est méchant! XXX L'homme est fait comme ça (rires)*
6 Ens. *Quand vous comparez les résultats des trois régions dont on a parlé, est-ce que, bon, on a souvent vu le mot «bière» pour l'Allemagne*
7 El.4 *Ouais, c'est nous qu'on est les meilleurs!*
(...)
8 Ens. *L'Allemagne neutre et la Suisse alémanique très négative. Comment est-ce qu'on peut expliquer ça?*
9 El.3 *Parce que c'est moche! (rires).*

Entre humour et prise de position, les élèves se situent non seulement par rapport aux contenus proposés mais aussi par rapport à l'activité elle-même. Certains, par leurs énoncés provocateurs, s'adressent davantage à l'enseignant et aux initiateurs de l'activité, bien conscients des objectifs implicites de ces derniers.

Nous avons ainsi pu mettre en évidence trois phénomènes principaux qui précisent la nature problématique de ce type de travail à réaliser en classe:

- l'émergence de stéréotypes exprimés à l'égard de «cibles» qui, dans l'activité, jouent des rôles secondaires (les Français, les Genevois, les Bulgares...);

- le renforcement de stérétypes (Enseignant: *...la Suisse alémanique très négative. Comment est-ce qu'on peut expliquer ça?* Elève: *Parce que c'est moche!*);
- et la justification de l'existence de stéréotypes (*Des stéréotypes, il y en a partout, quoi; L'Homme est fait comme ça*).

Il est également intéressant de relever un autre phénomène qui prend place au fil des étapes de l'activité, celui des processus «d'explication» des stéréotypes. En s'intéressant plus spécifiquement à la manière dont les élèves cherchent à *expliquer l'émergence des stéréotypes*, nous proposons ici d'étudier les «théories natives» qu'ils actualisent au cours de l'activité proposée.

Lorsque les élèves parlent de leurs propres stéréotypes ou de ceux des autres et cherchent des explications aux «attitudes» qui leurs sont liées, qu'observe-t-on? Le recours relativement systématique à l'explication en termes de distances. Voici quelques exemples.

Exemple 3

Dans une classe, les élèves comparent les connotations des mots associés à la Suisse alémanique obtenus dans une classe genevoise avec les leurs.

El.1 *Les connotations les plus importantes, pour les Genevois c'est moins et pour nous c'est positif ou égal.*
Ens. *Oui, vous avez une explication?*
El.1 *Parce que nous on a une expérience plus personnelle, vu qu'on habite dans un milieu suisse allemand; et Genève, ils sont assez éloignés, donc ils ont moins d'expériences personnelles.*

Dans ce petit échange, l'élève 1 explique le fait que leurs propres connotations des mots associés à la Suisse allemande soient plus positives dans l'ensemble que les connotations choisies par des élèves genevois, en se référant au fait qu'ils ont eux-mêmes davantage d'expériences avec la Suisse allemande (alors que *Genève, ils sont assez éloignés*).

Exemple 4

Ens. *Vous avez l'impression que le fait d'être plus proche, d'être sur la frontière linguistique fait que les clichés sont moins prononcés?*
El.1 *ouais parce qu'on côtoie des Suisses allemands tous les jours, je sais pas, il y en a partout!* (rires)

Dans une autre classe, les élèves discutent autour du même exercice, et ont recours au même type d'explication (notons l'énoncé *il y en a partout* qui peut prendre une signification ambiguë, bien comprise par les autres élèves qui se mettent à rire).

Exemple 5

Ens. *On constate qu'en France et en Bulgarie, les élèves ont plus de plaisir à apprendre l'allemand. Comment expliquer ça?*
El.1 *Parce qu'ils ne les côtoient pas. Ils ne les connaissent pas*
Ens. *Vous ne côtoyez pas les Allemands*
El.1 *On côtoie une branche majeure de l'allemand*
El.2 *On aime beaucoup plus ce qu'on ne connaît pas.*

Cet échange a lieu dans la même classe, quelque minutes plus tard... Il s'agit également de faire une comparaison entre deux types de données mais cette fois entre les résultats des Français et des Bulgares avec les Suisses romands concernant le plaisir d'apprendre l'allemand. Les résultats montrent que de manière générale les Bulgares et les Français disent avoir plus de plaisir à apprendre l'allemand que les Suisses. Pour expliquer le faible pourcentage des réponses des Suisses romands, un élève propose l'explication de la proximité avec les Suisses allemands! L'interprétation de l'élève 2 est intéressante (*On aime beaucoup plus ce qu'on ne connaît pas*) dans la mesure où elle se situe à l'opposé de celles proposées dans les deux premiers exemples.

Exemple 6

Dans ce dernier exemple, un élève propose une méta-catégorie qui, tout en impliquant l'idée de la distance, la fait en quelque sorte disparaître:

Ens. *On avait dit qu'étant donné qu'on était plus proches, on les connaît mieux, on croit mieux les connaître. Si on est plus éloignés de la Suisse allemande, les clichés allaient être moins négatifs. On avait dit ça dans un premier temps. Alors comment expliquer que ces clichés à Genève sont tout autant négatifs qu'ici? (...)*
El. *Les clichés ne prennent pas en considération la distance.*

Qu'observe-t-on à travers ces quelques exemples? En pistant les énoncés qui construisent l'image de l'autre, lorsque celle-ci est objet de discours, on observe qu'elle se construit à travers le couple métaphorique de la *distance* et de *la proximité*. Les théories auxquelles les acteurs se réfèrent mettent en scène la distance géographique pour expliquer l'attitude envers le groupe dont il est question.

Mais qu'y a-t-il sous cette idée de proximité? Il y a, de manière plus ou moins explicite, le fait de «mieux connaître». Mais cette meilleure connaissance peut avoir une double conséquence:

- une attitude positive à l'égard de l'autre (grâce à l'expérience positive, on connaît mieux, donc on peut mieux apprécier);
- une attitude négative (c'est justement parce qu'on connaît mieux qu'on peut assumer son jugement négatif sur l'autre).

Il est ainsi intéressant de relever que l'existence d'un stéréotype est expliquée à partir de l'argument de la distance ou de la proximité, mais *indifféremment*, qu'il s'agisse d'un stéréotype positif ou négatif. En effet, dans les deux premiers exemples, l'argument de la proximité est convoqué pour expliquer un jugement positif sur la Suisse allemande, alors que dans le troisième, ce même argument est utilisé pour expliquer un jugement négatif. Proximité ou distance *géographiques* sont invoquées pour expliquer proximité ou distance *symboliques*...

La dimension contradictoire de la théorie invoquée permet de la considérer comme un *savoir de sens commun* qui permet de légitimer et de naturaliser, dans une certaine mesure, les stéréotypes: l'élément explicatif du stéréotype est en effet attaché à une cause externe. Tout se passe comme si les élèves se disaient: «Si on a ce type de cliché, on n'y peut rien, c'est «physique», «scientifique», cela concerne la distance qui sépare deux communautés, distance que l'on pourrait, à la limite, calculer...». Grâce à l'usage de ce savoir de sens commun, la discussion est close, et la stratégie employée a permis d'éviter tout effort de relativisation.

2. Evaluation de la part des enseignants

A travers l'analyse de quelques séquences interactives, nous avons pu mettre en évidence les aspects positifs des activités, mais aussi les problèmes qu'elles soulèvent. Dans la perspective de proposer à d'autres enseignants ce type d'activités, nous désirions avoir l'avis personnel de ceux qui les avaient testées – tout en contribuant à les élaborer. Il convient donc maintenant de laisser la parole aux enseignants, interrogés sur la pertinence de ce type de pratiques didactiques.

1. Les objectifs de ce type d'activités

De manière unanime, les trois enseignants avec lesquels nous avons travaillé pensent que c'est «une bonne idée» et que «ce type d'interrogations concernant les représentations est très important». L'un d'entre eux met plus particulièrement en évidence le constat du rôle de la Suisse allemande dans l'apprentissage de l'allemand et souligne donc l'importance d'aborder ce phénomène avec les élèves:

> *C'est une très bonne idée. On ne fait jamais ça, c'est important de lancer la discussion sur ce type de thèmes. Et c'est nécessaire dans le cadre de l'allemand. Les élèves ne se rendent pas compte de ces phénomènes, ou seulement dans une certaine mesure. Ils ont rarement la possibilité d'en sortir; les médias, le milieu ne les y aident pas, puisqu'ils transmettent les mêmes préjugés. En sont-il prisonniers? Ils s'y complaisent en tous les cas.*
> *C'est important de leur offrir une autre image de la Suisse allemande. C'est avant tout un problème helvético-romand: si l'Allemagne est lointaine et peu connue, la Suisse allemande joue certainement un rôle très important; il semble bien que l'allemand est associé à la Suisse allemande*[2].

[2] Les entretiens avec les enseignants se sont déroulés individuellement, en dehors du lieu de travail. Ils n'ont pas été enregistrés. Les «citations» ne sont donc pas rigoureusement exactes mais rendent compte du propos de l'auteur au plus près possible des paroles prononcées.

2. La structure générale des activités

Les enseignants ont en général apprécié l'activité dans son ensemble et les différentes étapes qui la constituent. Toutefois, ils étaient d'accord pour dire que si la structure est bonne, la question du temps doit être mieux gérée: il faut que la durée de l'activité soit plus courte, qu'elle fasse «bloc», sinon les élèves oublient les objectifs et les enjeux.

Voici comment l'un d'entre eux s'est exprimé:

> *Oui, toutes les étapes étaient cohérentes, bien équilibrées, clairement formulées (pas de problème de compréhension ni pour l'enseignant ni pour les élèves).*
>
> - *L'étape des mots associés est importante; les résultats sont significatifs! Je n'imaginais pas que Hitler et alimentation seraient aussi prégnants. Mais il ne faudrait pas qu'ils aient le temps d'une concertation, ni de présentation de l'activité: les lancer directement dans le bain.*
> - *Concernant l'étape de l'analyse: c'est effectivement important de les faire agir (les faire compter, etc.);*
> - *Les étapes de discussion sont intéressantes; c'est important de mettre en commun (les élèves se sont investis dans la discussion);*
>
> *L'étape des dossiers, par contre: un peu répétitive (trop de similitudes, trop de répétitions, ce qui a donné lieu à un peu de flottement). Les dossiers devraient être plus distincts les uns des autres au niveau du contenu.*
> *Le plus intéressant: les discussions concernant la comparaison entre Bulgarie, France et Suisse romande. Les comparaisons sont un élément important, et la comparaison entre soi et les autres en particulier.*

3. Les effets de ces activités auprès des élèves

A la question relative aux transformations des représentations auprès des élèves après les activités, les enseignants ont insisté sur le fait que, s'il y a eu chez certains une remise en question, il faut considérer ces activités comme un point de départ:

> *L'objectif a été atteint: que les élèves comprennent que leurs images sont des stéréotypes. Ils ont pris conscience; mais ils ne vont pas s'en débarrasser si facilement. Pour empêcher qu'ils retombent trop vite, il est important maintenant de travailler à partir de ce terrain déjà défriché. C'est à nous enseignants d'apporter des éléments concrets liés à la réalité, à nous de travailler là-contre. Ils ont envie de connaître, à nous de nourrir cette envie.*

L'idéal, selon les enseignants, serait d'intégrer ces réflexions à d'autres activités qui permettraient aux élèves d'entrer en contact avec la réalité: «C'est important d'avoir des expériences concrètes – on l'a vu à travers l'activité – pour se faire une image positive de l'autre».

4. La généralisation de ce type d'activités

L'activité proposée a été perçue comme importante et utile, et les enseignants pensent qu'elle pourrait être intégrée sans problème dans le programme. Et même plus tôt dans le cursus scolaire – mais avec d'autres activités – au niveau secondaire I.

Ils ont également exprimé leur désir de reprendre certains exercices les années suivantes, comme étape permettant d'orienter l'enseignement, et de choisir des matériaux didactiques.

Certains ont également soulevé la question de la préparation de l'enseignant, notamment pour guider les discussions. Il est parfois difficile de s'investir dans un rôle de «médiateur» des représentations, sans juger, en les faisant émerger et permettant la confrontation des idées.

5. Conclusions

L'expérimentation de l'activité didactique nous a permis de mettre en évidence les apports d'une telle démarche. Nous avons en effet pu observer un véritable «travail» des représentations, et constater également que les enseignants étaient sensibles au problème évoqué. Ce dernier point mérite un petit développement. En arrivant à Bienne, nous avons en effet pu discuter et travailler avec des enseignants pour qui la démarche proposée faisait sens. Pour certains, le souci de présenter des aspects concrets de l'histoire, de la géographie, de la littérature et de la culture allemandes était bien présent, et les activités se sont ainsi inscrites dans une certaine continuité. Celles-ci ont même servi par la suite de préliminaires à d'autres types d'activités. S'enracinant dans une démarche, elles ont pu faire émerger d'autres idées... C'était le but de l'expérience!

Ce type d'approche pose toutefois un certain nombre de questions, problématiques, mais certainement susceptibles de faire avancer la réflexion:

- Tout d'abord, le problème de *l'évaluation*, lié à la nature même des représentations: il est effectivement difficile de procéder par pré-test, test et post-test pour mesurer les progrès accomplis. Nous avons pu observer combien les élèves comprennent rapidement ce qui est attendu de leur part: ils savent comment faire plaisir, provoquer, jouer avec les mots... Les représentations sont en mouvement, elles émergent, se cristallisent suivant l'occasion; elles se constituent et sont constitutives de la *dynamique interactive*. C'est leur paradoxe: les représentations sont aussi des paroles adressées à d'autres; se présentant sous la forme de mots, elles s'élaborent dans et pour la communication.
- Un autre problème apparaît, de l'ordre de l'éthique celui-ci. Ces activités se basent sur une réflexion autour de *l'identité*: elles posent des questions de l'ordre du «qui suis-je», «qui sommes-nous par rapport aux autres», «comment les appréhende-t-on»? Outre la difficulté, parfois, pour certains individus de se décentrer, le contexte social de Bienne peut apparaître délicat à discuter en groupes, à l'école. De la part de quelques élèves, nous avons en effet vu des réactions liées à un certain malaise. En abordant ce type de ques-

tions, il convient d'être prudent: nous pouvons toucher à une part sensible des personnes avec qui nous désirons avancer.

- C'est ainsi également à la *préparation des enseignants* qu'il convient de réfléchir. L'usage de ces activités implique une certaine compréhension des processus psychosociaux liés à l'apprentissage, et une certaine sensibilité aussi à leur impact possible au niveau émotionnel. En outre, l'initiation des enseignants devrait insister sur l'importance d'une appropriation des activités didactiques: celles-ci devraient servir de «modèles», les enseignants se sentant libres de les réélaborer à leur guise.

En fonction des observations menées durant l'expérimentation et en fonction des commentaires des enseignants, les activités proposées semblent bien répondre, dans leur contenu et leur forme, à une véritable préoccupation. Excepté quelques modifications, concernant notamment la durée des différentes étapes, il apparaît qu'elles peuvent être proposées à d'autres enseignants, dans d'autres classes. A la condition toutefois qu'elles s'inscrivent dans une certaine continuité: cette réflexion sur les représentations constitue un point de départ, et des activités concrètes se basant sur des textes, des films, privilégiant les contacts avec des personnes parlant l'allemand... devraient permettre d'«ancrer» le travail effectué.

L'intérêt de ces activités consiste également en ce qu'elles proposent une approche de la langue considérée comme inséparable des représentations sur la culture, et qu'elles mettent au cœur de l'apprentissage non seulement un «mouvement» vers l'autre, mais aussi un retour sur soi – qui lui est certainement indispensable.

CONCLUSION

BEST COPY AVAILABLE

Il paraît que pour apprendre une langue, il serait préférable d'être «doué»: il y aurait donc des personnes douées et d'autres qui le seraient moins. De même pour les enseignants, il y aurait de «bons» professeurs et d'autres qui le seraient moins; il y aurait de bonnes méthodes et de moins bonnes... Diverses raisons peuvent ainsi être invoquées pour comprendre les facons d'acquérir une langue étrangère. Cette étude cependant s'est intéressée à une autre dimension de l'apprentissage: la dimension que nous avons appelée *psychosociale*. Dans notre perspective, nous considérons en effet l'apprenant comme membre d'un groupe social, capable, lorsqu'il est engagé dans une dynamique d'apprentissage, d'interpréter les éléments de son monde, en fonction des représentations qu'il s'en fait et qu'il partage avec d'autres individus – et à ce titre, recourant à des stratégies d'apprentissage qui font intervenir sa position sociale, sa place dans le groupe, son identité.

Diverses recherches dans le domaine de la psychologie sociale des langues avaient déjà mis en évidence que le fait de parler une langue permet de classer, de catégoriser les individus dans un univers social hiérarchisé, et par là de s'identifier soi-même comme appartenant à un groupe; les langues apparaissent ainsi comme des objets revêtus de significations sociales. Or, l'apprentissage d'une langue fait partie de ce mécanisme. Et la motivation à apprendre est liée à la manière dont cette langue – et les gens qui la parlent – sont perçus dans la communauté de l'apprenant. L'apprentissage ne peut donc plus être uniquement compris comme un ensemble de processus cognitifs: apprendre une langue implique aussi la mise en œuvre de processus sociaux.

L'enquête Unesco, dont un des objectifs était de mieux connaître les stéréotypes que les élèves suisses romands se font des pays dont ils apprennent la langue, apportait à ce propos des résultats intéressants: notamment le fait que chez ces élèves, plus l'image de l'Allemagne est négative, plus la perception de l'apprentissage de l'allemand est négative.

Nous voulions préciser ce constat, en tenant compte du cadre de vie de la population interrogée, et surtout de ses perceptions à l'égard de celui-ci. En choisissant de mener une enquête sur l'apprentissage de l'allemand à Bienne, nous partions de l'idée que le rapport à cet apprentissage est ancré dans une constellation de représentations, elles-mêmes liées à un contexte social spécifique. Ce faisant, nous ne pouvions plus parvenir à des résultats simples et univoques! Nous entrions dans la sphère toujours en mouvement de l'identité, de l'image de soi et des autres, dans l'univers *dynamique* des représentations.

Finalement, quels sont les apports de cette étude?

1 L'UNIVERS DES REPRÉSENTATIONS ET SES CONSTELLATIONS

1. Certains *domaines de représentations* apparaissent de manière privilégiée, lorsqu'il est question de l'Allemagne et de l'allemand.

- Tout comme l'avait déjà mis en évidence l'enquête Unesco, *la guerre* et *la bière* font partie des images qui reviennent avec le plus de fréquence. Mais c'est aussi au monde de l'école que les élèves, dans différentes situations, associent l'allemand, en invoquant les contraintes qui y sont liées (*épreuve*, *prof*, *grammaire difficile*...). Ils expliquent même parfois leur non intérêt pour cette langue avec l'argument de son caractère obligatoire.

2. La langue allemande, un *objet scolaire*

- Cette relation entre la langue allemande et le lieu où s'effectue son apprentissage semble profondément marquer la manière dont elle est perçue: l'image de l'allemand n'est pas celle d'une langue parlée dans un univers contemporain, mais celle d'un objet qui a finalement pris les caractéristiques d'une autre matière scolaire; il se trouve ainsi associé à l'ennui des leçons qui n'en finissent plus et aux peurs des évaluations. Ce phénomène de «contagion» que développe l'environnement scolaire sur les objets d'apprentissage ne s'arrête pas là: le pays même où est parlée cette langue est touché lui aussi. Rappelons cette phrase d'une élève: «*Je sais pas, l'allemand, ça ne se passe pas toujours très bien à l'école, ça veut dire que quand on nous parle de l'Allemagne, on pense tout de suite à l'allemand qu'on apprend à l'école; alors, on n'a plus envie d'aller en Allemagne*».

3. Quelques caractéristiques de la langue allemande...

- La majorité des élèves sont d'accord pour dire que l'allemand est *utile* mais n'est *pas de structure simple*, n'est *pas facile à apprendre* et n'est *pas une langue chaude*. En outre, on observe que ces jugements émergent non seulement lorsqu'ils sont suscités par un questionnaire, mais également dans des situations du quotidien, dans le cadre des leçons d'allemand.
- Les élèves sont partagés au sujet de la perception de sa *beauté*: presque la moitié d'entre eux pensent que l'allemand est une belle langue. Ce résultat est relativement original par rapport aux réponses des jeunes Romands à l'enquête Unesco.

4. ... et de son apprentissage

- Au sujet de l'apprentissage de l'allemand, les élèves semblent privilégier une dimension *instrumentale* plutôt qu'une *dimension intégrative*: l'allemand est utile avant tout pour trouver un emploi. Un certain nombre d'entre eux pensent toutefois que son acquisition peut être utile pour se faire des amis ou pour mieux comprendre les Allemands et leur manière de vivre.
- Quant à leur perception de leur propre facilité ou difficulté dans l'apprentissage de cette langue, les avis des jeunes Biennois sont partagés: environ 40% disent éprouver de la

facilité. Ce résultat contraste avec celui de l'Unesco: les élèves romands étaient beaucoup plus nombreux, proportionnellement, à considérer l'allemand comme difficile. Peut-être cela s'explique-t-il par le fait que nous avons travaillé avec des gymnasiens, autrement dit avec des élèves qui ont réussi à surmonter les premiers obstacles.

- Nous avons aussi pu observer que la difficulté de l'apprentissage de l'allemand est non seulement explicitée comme une caractéristique de la langue, mais aussi, dans une certaine mesure, actualisée et réaffirmée dans les discours à l'intérieur même du cadre scolaire.

5. Le rôle ambigu joué par les représentations et les relations concrètes avec la *Suisse allemande*

   - Dans le discours des élèves, on observe parfois des lapsus qui révèlent une confusion entre l'Allemagne et la Suisse alémanique, l'allemand et le suisse allemand. Ces glissements de langage nous amènent à nous interroger sur le rôle que peuvent jouer les images de la Suisse alémanique dans l'apprentissage de l'allemand.
   - A cet égard, un résultat est frappant. On voit émerger à travers les réponses des élèves une relation entre images à l'égard de la Suisse allemande et perception de l'apprentissage de l'allemand: plus l'image de cette région est négative plus l'allemand est perçu comme une langue difficile. Cette relation est même encore plus marquée que celle entre images de l'Allemagne et perceptions de l'apprentissage de l'allemand!
   - De manière plus fine, on s'aperçoit que les élèves qui expriment un certain sentiment de «menace identitaire» par rapport aux Suisses allemands ont davantage tendance à percevoir l'allemand comme difficile. Ce sentiment se marque par leur impression que Bienne, la ville dans laquelle ils vivent ou en tous les cas dans laquelle ils vont à l'école, se situe en Suisse allemande, qu'il y a une majorité de Suisses alémaniques et que le suisse allemand y gagne du terrain.
   - Cette relation tendue entre l'allemand et le suisse allemand, rendue sensible par une situation socio-linguistique spécifique, n'est toutefois pas généralisable. On observe en effet, auprès de certains élèves, une coexistence pacifique entre ces deux langues: aimer l'une n'est pas nécessairement associé avec le fait de ne pas aimer l'autre.

6. La relation entre *l'anglais* et l'allemand

   - Généralement, on choisit l'anglais ou l'allemand, mais pas les deux à la fois. Les représentations à l'égard de l'anglais ne sont donc pas à négliger pour saisir les enjeux liés à l'apprentissage de l'allemand.

7. Le rôle joué par la *filière scolaire* choisie

   - Les élèves scientifiques ont tendance à marquer clairement leur préférence pour l'anglais par rapport à l'allemand, alors que les élèves des classes latines, littéraires et

langues modernes optent plutôt pour l'allemand. Les gymnasiens semblent ainsi choisir (ou ne pas choisir) l'allemand pour exprimer un certain type d'appartenance: non pas celui (ou non pas seulement) à un groupe linguistique particulier, mais à une *filière scolaire* (qui va souvent de pair avec l'appartenance à l'un ou l'autre sexe). Questionner les élèves scientifiques sur les langues c'est leur donner l'occasion d'affirmer qu'ils ne les aiment pas – excepté l'anglais – et, par là-même, de confirmer leur appartenance à ce groupe, qui se distingue ainsi des littéraires ou des modernes[1]...

La langue allemande représente donc un enjeu identitaire permettant non seulement de se dire «romand», par exemple, mais aussi de se positionner dans le cadre scolaire lui-même.

8. Il ne suffit pas de *parler* une langue pour *l'apprécier*

   - Ce constat étonne: en effet, si l'on suit les théories des psychologues sociaux des langues, la langue parlée par son propre groupe (familial, de camaraderie, de loisirs, etc.) sera valorisée au détriment de celles des autres groupes; cette «valorisation» allant de pair avec une valorisation des membres de ce groupe par rapport aux autres.

Or, lorsqu'il s'agit du suisse allemand, la théorie n'explique plus les observations faites. Tout se passe comme si les élèves qui parlent le suisse allemand, mais qui se trouvent dans une classe francophone, vivaient un certain «conflit de loyauté»: le fait, à travers la langue parlée à la maison, d'appartenir à la communauté décriée par les membres du groupe auquel on se trouve affilié – par l'intermédiaire de l'école – aurait pour effet le partage des mêmes représentations que ces derniers, quitte à déconsidérer une dimension de sa propre identité. Ainsi, même certains élèves qui parlent le suisse allemand expriment des images négatives à l'égard de cette langue et de la Suisse allemande...

9. Les *processus discursifs* jouent un rôle important lorsqu'il s'agit d'appréhender le phénomène des représentations

   - Les résultats, constitués à partir de différentes méthodes de recueil de données, offrent une image à la fois mouvante et stable des représentations. Il semble que les individus appartenant à un même groupe social ont accès à un même «stock» de représentations, constituant un «univers de sens» relativement stable. Nous avons pu observer par exemple combien les images sur la langue allemande sont partagées par les élèves aussi bien que par l'enseignant, et comment elles sont exprimées, cristallisées, reconfirmées durant ces petites scènes du quotidien que constituent les leçons.

[1] Le groupe 3 – identifié par l'analyse en composantes principales – est intéressant car il semble être à l'intersection de deux types d'appartenance, deux types d'identité: l'appartenance au «groupe des scientifiques» et l'appartenance au groupe linguistique germanophone. En tant que scientifiques, ils se disent plutôt négatifs à l'égard de l'allemand, mais en tant que germanophones, ces élèves proposent une image plutôt positive de la Suisse allemande et expriment un certain rejet de l'anglais.

Mais chaque acteur est libre ensuite de les actualiser à sa guise en fonction des impératifs et des caractéristiques qu'il perçoit dans la situation. Les individus se montrent non seulement capables d'actualiser ces images mais aussi de les modifier, d'en inventer d'autres ou de faire appel à d'autres univers de sens. Rappelons, comme exemple, la discussion au cours de laquelle, partis de l'idée générale « les Suisses allemands ont une mentalité différente », des élèves en arrivent à la proposition « seuls les Suisses allemands vieux et paysans ont une mentalité différente ».

- Les représentations ont donc cette double nature: il s'agit d'objets à la fois partagés et marqués par le sceau de l'individuel, puisque leur expression dans un contexte donné indique l'appartenance à un groupe, mais que l'individu peut, dans une certaine mesure, choisir à quel groupe il veut montrer son appartenance (appartenance au groupe des scientifiques ou des Suisses allemands, au groupe des filles ou des littéraires...). Certains auteurs préfèrent parler de « répertoires » plutôt qu'utiliser le terme de représentation. Ceci nous amène aussi à revoir l'usage de la notion de « groupe » social: il apparaît difficile d'un point de vue méthodologique de considérer le groupe comme une catégorie *a priori*. De fait, ce sont les individus qui expriment leur appartenance à tel ou tel groupe en fonction de leurs interprétations de la situation et au cours de l'interaction.

2 QUE FAIRE DES REPRÉSENTATIONS?

Mouvantes, dynamiques et stables, individuelles et partagées tout à la fois, les représentations accompagnent, mais parfois gênent les processus d'apprentissage. Que faut-il en faire dans la classe? Quelle attitude adopter à leur égard dans l'enseignement?

- Faire comme si elles n'existaient pas? C'est accepter que ces images, latentes, en circulant dans les salles de classe sous la forme de phrases toutes faites, obscurcissent les efforts d'enseignement; c'est accepter qu'enseignants et élèves s'enferment dans une incompréhension mutuelle.
- Constater leur existence et tenter de les éradiquer? C'est méconnaître les fonctions qui leur sont attachées: les représentations permettent en effet de simplifier, structurer, rendre familières la complexité et la nouveauté; elles permettent également de construire un *autre*, différent, et par conséquent de se définir soi-même; et elles facilitent la communication avec d'autres personnes qui partagent les mêmes implicites. Il n'est donc pas possible de les éliminer parce qu'elles font partie, tout simplement, des processus de pensée et de communication.
- Reconnaître leur existence et leur utilité, et construire d'autres connaissances à partir de celles-ci? C'est la démarche que nous avons adoptée.

Nous avons donc tenté le pari de les considérer comme des alliées plutôt que comme des ennemies. Nous les avons utilisées comme points de départ d'activités didactiques. Leur pré-

sentation et l'analyse des données enregistrées durant l'expérimentation constituait la deuxième partie de cette recherche.

1. Une démarche comparative et réflexive

Ces activités ont pour objectifs de permettre une relativisation et une mise à distance des représentations, en les transformant en objet à analyser de manière critique. Elles se fondent sur deux idées principales: 1) reconnaître l'existence des représentations et les faire émerger; 2) « travailler » ces représentations à travers la *comparaison*: sur un même objet, l'Allemagne par exemple, des élèves bulgares ou français n'ont pas le même type de représentations, étant donné leur perspective propre; l'objectif est alors de confronter ces différents points de vue et ainsi de les relativiser. Les « travailler » aussi à travers la *discussion réflexive*, qui permet, par les débats et la confrontation d'opinions, une mise en perspective de ses propres manières d'appréhender l'autre et le monde.

Les résultats de cette expérimentation sont encourageants: enseignants et élèves se montrent intéressés, et se sont avérés capables d'élaborer une véritable réflexion sur leurs propres mécanismes d'interprétation (en s'interrogeant par exemple sur leur usage de termes stéréotypés quand il s'agissait de décrire un pays, une langue ou un groupe social). Mais on observe aussi des résistances qui mettent en évidence la complexité des phénomènes en jeu.

2. Quels sont les obstacles rencontrés et comment les interpréter?

Trois « points de résistance », principalement, ont pu être relevés:

1. L'émergence de stéréotypes à l'égard de personnages qui n'étaient censés jouer que des rôles secondaires dans les discussions faisant partie de l'activité (par exemple, les Français, les Genevois...);
2. Le renforcement de certains stéréotypes, notamment à l'égard de la Suisse allemande (« Parce que c'est moche »);
3. La justification en termes définitifs et laconiques de l'existence même des stéréotypes (« L'homme est fait comme ça »).

Ces phénomènes d'émergence, de renforcement et de justification des stéréotypes qui apparaissent dans les réponses des élèves permettent de réfléchir aux fondements des activités proposées et finalement à la nature même des représentations avec lesquelles nous travaillons. Comment expliquer ces résistances?

- Les représentations prennent leur racine dans le langage, elles prennent forme, se transforment et se transmettent à travers la communication. Nous avons pu voir par exemple com-

ment elles sont utilisées pour créer des situations de complicité, affirmer une appartenance à la même communauté. C'est donc à leur nature discursive que nous nous confrontons lorsque nous faisons parler les élèves de leurs représentations: en voulant jouer avec elles, elles se jouent de nous en réapparaissant derrière les mots.

- Nous avons également pu observer que les représentations assument des fonctions identitaires: elles permettent en effet d'élaborer des frontières entre un groupe, les «Nous», et les autres, les «Ils». En exprimant des images qui se trouvent partagées, interprétées et exprimées de la même manière par d'autres individus, tout se passe comme si le sentiment d'appartenir à un même groupe était renforcé, conforté. La notion de «groupe» (les Genevois, les Biennois...) utilisée dans les activités réactivent donc cette fonction identitaire des représentations.
- Les représentations permettent également d'expliquer le monde tel qu'il est perçu, elles permettent de justifier ses propres jugements et, finalement, ses actions. En cherchant à analyser les processus au cœur des représentations, les élèves les ont aussi utilisées: ils ont par là même mis en pratique la fonction cognitive des représentation.

Les obstacles rencontrés ne remettent pas fondamentalement en question les activités didactiques. Ils permettent plutôt de mettre le doigt sur des phénomènes qui appartiennent fondamentalement à l'objet que, tout à la fois, nous avions choisi pour jouer le rôle d'outil pédagogique et d'objet à transformer.

Les problèmes rencontrés sont donc liés à une situation paradoxale, propre aux représentations elles-mêmes.

1. Les activités proposent des moments de discussion parce que c'est dans des situations d'interaction que les représentations peuvent être confrontés, remises en question; mais c'est également dans ces moments qu'elles peuvent se cristalliser et se renforcer.
2. Les activités travaillent également sur la notion d'identité: elles donnent l'occasion aux élèves de réfléchir à leurs manières de se penser, aux mécanismes qu'ils utilisent pour s'affirmer «membre de tel ou tel groupe»; mais en choisissant de parler en termes de groupes justement, les activités légitiment dans une certaine mesure la construction de frontières délimitant des entités sociales.
3. Finalement, en choisissant de réfléchir à la manière dont on se pense et dont on pense les autres, les activités nous rappellent combien ces mécanismes sont constitutifs de la pensée, qui a besoin d'organiser et de catégoriser le monde.

3. Intégrer la réflexion sur les représentations dans un enseignement diversifié

Outre celles que nous avons nous-mêmes expérimentées, diverses activités peuvent être imaginées pour atteindre des objectifs comparables:

- D'une certaine manière, le courant pédagogique connu aujourd'hui sous le terme d'*éveil aux langages* traite lui aussi des représentations, en permettant aux élèves de « sortir » de leur langue maternelle, de ne plus la considérer comme *le* langage, mais comme une langue parmi d'autres (Hawkins, 1985; Moore, 1995).
- Il convient de rester attentif toutefois au fait qu'il ne suffit certainement pas de parler des représentations pour les transformer. Ce type d'activités devrait donc s'inscrire dans un ensemble qui permet leur confrontation, mais qui offre aussi l'occasion, au-delà des représentations que l'on s'en fait, de concrètement, réellement, *rencontrer* l'autre. Les échanges linguistiques organisés avec l'Allemagne ou la Suisse alémanique sont importants et semblent porter leurs fruits. Les activités en « tandem » (une demi-classe du gymnase français rencontre une demi-classe du gymnase allemand pendant quelques leçons d'allemand et de français) pratiquées au gymnase français de Bienne apportent également des résultats intéressants.

Mais ces situations d'échanges rencontrent inévitablement des problèmes, parfois concrets, de manque de temps ou de manque de financements... Et les enseignants insistent sur l'importance de préparer les élèves à ce type d'expérience. Nos activités sur les représentations pourraient s'inscrire dans une telle préparation.

- Si un travail consacré aux représentations des élèves peut être réalisé à l'une ou l'autre occasion, il apparaît que c'est *tout au long du cursus scolaire* que les représentations doivent être prises en compte – et en particulier au secondaire I où il s'est avéré que les représentations sur l'Allemagne et sur l'apprentissage de l'allemand sont les plus négatives.

4. Vers une pédagogie des regards alternés

L'étude de la relation entre les représentations et l'apprentissage, considérés dans une perspective didactique, en est encore à ses commencements. Il s'agit donc ici de ne pas conclure à proprement parler, puisque cette recherche devrait constituer une étape dans la réflexion...

Toutefois, au terme de ce texte, trois éléments peuvent être relevés:

1. La recherche concernant le fonctionnement des représentations – sous la forme de recherches empiriques – et, d'autre part, les propositions d'application sous la forme d'activités didactiques, ne constituent pas deux réalités distinctes. Chacune permet d'avancer dans la compréhension des mécanismes d'apprentissage.
2. En ce qui concerne la recherche empirique, la pluralité des méthodes utilisées est un outil précieux, et rend compte au mieux de la complexité de l'objet d'étude, même si le chercheur a le sentiment parfois de perdre la cohérence de son objet.
3. D'autres formes d'activités peuvent être imaginées, mais il semble fructueux de conserver l'idée centrale proposée ici, celle de travailler avec les élèves sur leurs mécanismes

d'appréhension de l'autre. Il serait également judicieux de les amener à s'intéresser aux représentations et visions du monde des gens dont ils apprennent la langue.

A travers la structure et les choix méthodologiques utilisés dans cette recherche ainsi qu'à travers les propositions didactiques développées, nous espérons avoir contribué à une recherche ouverte sur la complexité des dynamiques en jeu dans les processus d'apprentissage et, par le détour d'un retour sur soi, à poser quelques fondements d'une pédagogie des regards alternés.

120

BIBLIOGRAPHIE

BEST COPY AVAILABLE

Abdallah-Pretceille, M. (1986), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris: INRP.

Allal, L., Davaud, C., Fete-Padlina, A. (1978), *Attitudes à l'égard de l'apprentissage de l'allemand: enquête auprès des élèves des trois degrés du Cycle d'orientation*, Genève, Centre de recherches psychopédagogiques/Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Bange, P. (1994), «Interstructuration sociale d'une classe de langue», In: A. Trognon, U. Dausendschön-Gay, U. Krafft & C. Riboni (Eds), *La construction interactive du quotidien* (pp. 203-221), Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

Barth, F. (1969/1996), «Les groupes ethniques et frontières», In: Ph. Poutignat & J. Streiff-Fenart (Eds.), *Théories de l'ethnicité* (pp. 203-249), Paris. Presses universitaires de France (le sociologue).

Boder, C. (1994), «Au carrefour des langues. Le bilinguisme vu à travers les statistiques», *Annales biennoises*, 16-20.

Büchi, C. (1997), «C'est l'horreur, diese komishe deutsche Sprache», *Weltwoche* (13.2.97).

CDIP (1987), *La Suisse – un défi. Une approche de l'enseignement des langues nationales en Suisse*, Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (Etudes et rapport 2).

CDIP (1992), *Réforme de l'enseignement de la langue seconde dans les écoles obligatoires, état au début des années nonante*, Berne: Conférence suisse des directeurs cantonnaux de l'Instruction publique, Commission langue 2 de la Commission pédagogique (Dossier 20).

Centlivres, P. (1986), «L'identité régionale: langage et pratiques. Approches ethnologiques. Suisse romande et Tessin», In: P. Centlivres, P. Furter, R. Kruger et al.. *Les sciences sociales face à l'identité régionale: cinq approches* (pp.77-126). Berne: P. Haupt.

Cibois, Ph. (1994), *L'analyse factorielle*, Paris: PUF (Que sais-je, 2095) (4e éd.)

Clément, R. & Noels, K.A. (1994), «Langage et communication intergroupe», In: R.Y. Bourhis & J.-Ph. Leyens (Eds), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (pp. 233-259), Liège: P. Mardaga.

Clément, R. (1984), «Aspects socio-psychologiques de la communication inter-ethnique et de l'identité sociale», *Recherches sociologiques, sociologie de l'éducation*, vol. XV, 1.

Crauser, J.-P., Harvatopoulos, Y. & Sarnin, Ph. (1989), *Guide pratique d'analyse des données*, Paris: Les Editions d'organisation.

De Pietro, J.-F. (1994), «Une variable négligée: les attitudes. Représentations culturelles de l'Allemagne et apprentissage de l'allemand», *Education et Recherches*, 1, 89-110.

De Pietro, J.-F. & Muller, N. (1997), «La construction de l'image de l'autre dans l'interaction. Des coulisses de l'implicite à la mise en scène», *Bulletin VALS/ASLA*, 65, *Communication et pragmatique interculturelles*, 25-46.

De Salins, G.-D. (1992), *Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*, Paris: Didier.

Deschamps, J.-C. & Clémence, A. (1990), *L'explication quotidienne: perspectives psychosociales*, Cousset: DelVal.

Doise, W. (1989), «Attitudes et représentations sociales», In: D. Jodelet (sous la dir. de), *Les représentations sociales* (pp. 22-38), Paris: PUF..

Fishman, J.A. (1971), *Sociolinguistics: a brief introduction*, Rowly: Newbury House.

Franceschini, R., Oesch-serra, C. & Py, B. (1989 – 1990): «Contacts de langue en Suisse: Ruptures et reconstructions discursives du sens en situation de migration», *Langage et société, 50 – 51*, 117-131.

Gardner, R.C. (1979), «Social psychological aspects of second language acquisition», In: H. Giles & R. St. Clair (Eds), *Language and social psychology*, Oxford: Basil Blackwell.

Gardner, R.C. (1985), *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, London: E. Arnold.

Gardner. R.C. & Clément, R. (1990), «Social psychological perspectives on second language acquisition», In: H. Giles & W.P. Robinson (Eds), *Handbook of language and social psychology*, Chichester: John Wiley & Sons.

Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972), *Attitudes and motivation in second-language learning*, Massachusetts: Newbury House Publishers.

Giordan A., Girault Y. et P. Clément (Eds.) (1994), *Conceptions et connaissances*, Berne: Lang.

Giordan, A. (sous la dir. de) (1994), *L'élève et/ou les connaissances scientifiques*, Berne: P. Lang.

Goffman, E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne. 1: La présentation de soi*, Paris: Editions de Minuit.

Gonseth, M.-O. (Ed.) (1990), *Images de la Suisse*, Berne: Société suisse d'ethnologie (Ethnologica Helvetica).

Grossen, M., Liengme Bessire, M.-J. & Perret-Clermont, A.-N. (1997). «Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives», In: M. Grossen & B. Py (Eds.), *Pratiques sociales et médiations symboliques*, Berne: Peter Lang.

Gumperz, J. (1982), *Language and social identity*, Cambridge: Cambridge University Press.

Gumperz, J. (1989), *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris: Ed. Minuit.

Hawkins, E. (1985), «Awareness of Language: La réflexion sur les langues dans les écoles en Grande-Bretagne», *Les langues modernes 6*, 9-23.

Hexel, D. et al. (1991), *Touche pas à mon allemand...* Genève: Service de la recherche pédagogique/Centre de recherches psychopédagogiques.

Jodelet, D. (sous la dir. de) (1989), *Les représentations sociales*, Paris: Presses Universitaires de France.

Journal de Genève (1994), *Journal de L'Enseignement, Annexe* (26.09.94).

Lambert, W.E. (1967), «A social psychology of bilinguialism», *Journal of Social Issues*, *23*, 91-109.

Lavallée, M., Ouellet, F. & Larose, F. (1991), *Identité, culture et changement social: actes du 3e colloque de l'Aric*, Paris: L'Harmattan.

Leyens, J.-Ph., Yzerbyt, V. & Schadron, G. (1994), *Stereotypes and social cognition*, London: Sage.

Ludi, G. & Py, B. (1986), *Etre bilingue*, Berne: P. Lang.

Moliner, P. (1996), *Images et représentations sociales: de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*, Grenoble: Presses universitaires de Grenoble (Vies sociales).

Moore, D. (1995), «Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues», *Babylonia 2/95*, 26 – 31 (numéro thématique consacré aux rapports entre enseignements de L1 et de L2).

Muller, N. (1994), *Frontière linguistique, stéréotypes et identité. Le Haut-Valais dans les représentations d'élèves de Sierre et de Sion*, Neuchâtel: IRDP, Recherches, 94.103.

Muller, N. (1997), «Représentations, identité et apprentissage de l'allemand: une étude de cas en contexte plurilingue», In: M. Matthey (Ed.), *Les langues et leurs images. Actes du colloque, Neuchâtel, mars 1996* (pp. 211-217), Neuchâtel: IRDP, LEP, AELPL.

Oakes, P.J., Haslam, S.A. & Turner, J.C. (1994), *Stereotyping and social reality*, Oxford: Cambridge Mass.

Oesch-Serra, C. (1995), «L'évolution des représentations», In: G. Lüdi & B. Py (Eds.), *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*, Lausanne, L'Age d'Homme, 147-170.

Perrefort, M. (1991), «L'interculturel se met à table», In: *Interkulturelles Lehren und Lernen, Actes de la Rencontre de Berlin de l'APLV.*

Perrefort, M. (1992), «Le discours sur boire et manger: les récits de voyageurs français sur l'Allemagne après 1870-71», *Cahiers du CREHV 1.*

Perregaux, C. & Magnin Hottelier, S. (1995), «Quand l'école accueille Pierre, Pedro, Peter et Cie!», *Babylonia 2/95*, 51 -55.

Polli, M. (1994), *Comment la deuxième langue nationale vient aux Suisses*, Cousset: Delval.

Potter, J. & Wetherell, M. (1987), *Discourse and social psychology*, London: Sage publications.

Sachdev, I. & Bourhis, R. (1990), «Bilinguality and multilinguality», In: H. Giles & W.P. Robinson (Eds.), *Handbook of language and social psychology* (pp. 293-308), Chichester: John Wiley and Sons.

Saville-Troike, M. (1994), *The ethnography of communication, an introduction*, Oxford: Cambridge Mass.

Schlaepfer, R. (sous la dir. de) (1989), *La Suisse aux quatre langues*, Genève: Ed. Zoé.

Schubauer-Leoni, M.-L. (1988), «Les mécanismes de la communication didactique», *Cahiers de Psychologie*, Université de Neuchâtel, 27.

Schubauer-Leoni, M.-L. & Perret-Clermont, A.-N. (1988), «Représentations et significations de savoirs scolaires», *Journal Européen de psychologie de l'Education* (n° spécial «Le fonctionnement de l'enfant à l'école»).

Trognon, A. & Larrue, J. (1988), «Les représentations sociales dans la conversation», *Connexions 51*, 51-70.

Trognon, A. (1994), «Sur la théorie de la construction interactive du quotidien», In: A. Trognon, U. Dausendschön-Gay, U. Krafft & C. Riboni (Eds), *La construction interactive du quotidien* (pp. 7-52), Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

UNESCO (1995), *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, Paris: Commision française pour l'UNESCO.

Werlen, E., Fuchs, G. & Gaberell, S. (1994), *CURP: documentation de presse sur le plurilinguisme: 1992-1993*, Berne, Brig: Centre universitaire de recherche sur le plurilinguisme.

Windisch, U. (sous la dir. de) (1992), *Les relations quotidiennes entre Romands et Suisses allemands: Les cantons bilingues de Fribourg et du Valais*, Lausanne: Payot, 2 tomes.

Yzerbyt, V. & Schadron, G. (1996), *Connaître et juger autrui: une introduction à la cognition sociale*, Grenoble: Presses universitaires de Grenoble (Vies sociales).

Zarate, G. (1983), «Objectiver le rapport culture maternelle – culture étrangère», *Le français dans le monde 181*, 34-39.

Zarate, G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Paris: Hachette.

ANNEXES

BEST COPY AVAILABLE

ANNEXE 1: ANALYSE EN COMPOSANTES PRINCIPALES (DONNÉES NON RÉDUITES)

Première phase	1	Dernière phase	5
Nobre total d'observations	84	Nombre d'obs. supplémentaires	0
Nombre total de variables	52	Nombre de variables utilisées	52
Nombre de facteurs	5	Nombre de signes précisés	0
Variables à réduire	N	Impression de la matrice	N
Trace	8,508		
Effectif total	1809,000		

Facteurs	1	2	3	4	5
Valeurs propres	1,5	0,8	0,7	0,6	0,5
Pourcentage	0,174	0091	0,078	0,065	0,059
PC cumulé	0,174	0,266	0,344	0,409	0.468
Trace	8,508				

ACP données non réduites plan 1*2

Facteurs 1 et 2

Echelles 1 cm = 0,310E-01 sur l'axe 1
0,310E-01 sur l'axe 2

Points multiples:

Groupe 1	33	49
Groupe 2	17	47
Groupe 3	8	42
Groupe 4	4	20
Groupe 5	15	50
Groupe 6	36	22

ACP données non réduites plan 3*4

Facteurs 3 et 4

Echelles 1 cm = 0,310E-01 sur l'axe 3
0,310E-01 sur l'axe 4

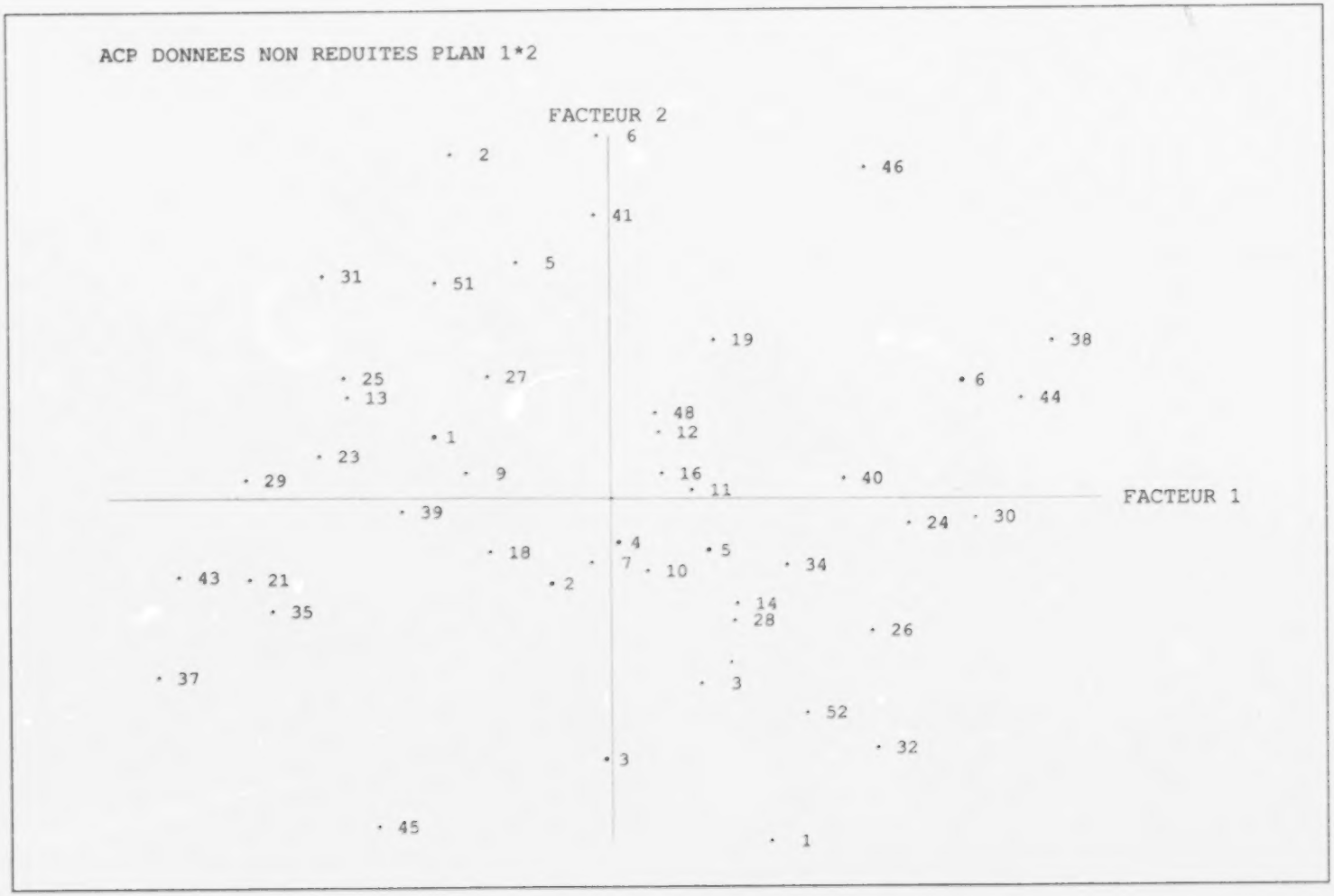
Liste des points éliminés
ELIM = 0,00

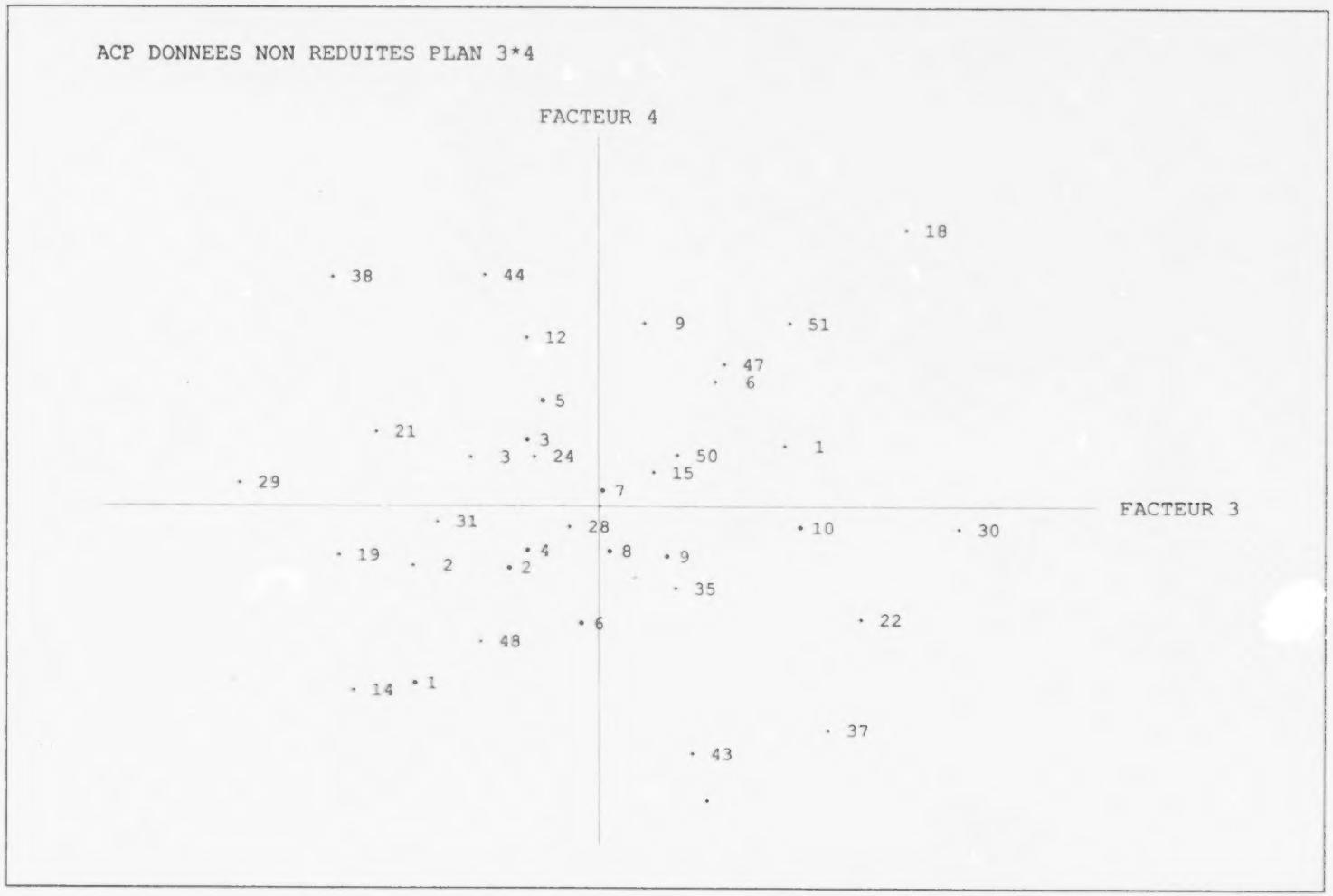
Points multiples:

Groupe 1	52	8		
Groupe 2	7	4		
Groupe 3	33	39		
Groupe 4	49	11	42	
Groupe 5	36	25		
Groupe 6	10	26	16	
Groupe 7	41	7	27	32
Groupe 8	20	34		
Groupe 9	23	40		
Groupe 10	5	13		

Remarque

Pour la lecture des graphiques, le signe + qui précède le numéro de la variable signifie qu'il s'agit d'*une* variable, le signe * signifie qu'il s'agit d'un *groupe* de variables (voir points multiples).


ACP DONNEES NON REDUITES PLAN 1*2
FACTEUR 2
FACTEUR 1
6
2
46
41
5
31
51
19
38
25
27
6
13
44
48
1
12
23
29
9
16
40
11
39
24
30
4
5
18
7
10
34
43
21
2
14
35
28
26
37
3
52
32
3
45
1


ACP DONNEES NON REDUITES PLAN 3*4
FACTEUR 4
FACTEUR 3
18
38
44
9
51
12
47
6
5
21
3
3
24
50
1
15
29
7
31
28
10
30
19
2
2
4
8
9
35
6
22
48
14
1
37
43

ANNEXE 2: LE QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES

Questionnaire
L'apprentissage de l'allemand

Les réponses à ce questionnaire seront analysées dans le cadre d'une étude sur *l'apprentissage des langues en Suisse*. En tant qu'élèves, vous êtes les premiers concernés, vous connaissez « de l'intérieur » ce problème. C'est pourquoi, nous nous adressons à vous, et vous remercions de *répondre le plus consciencieusement possible à toutes ces questions.* Nous avons besoin de comprendre votre expérience personnelle, pour mieux saisir ce que signifie apprendre une langue.

Confidentialité: Les réponses au questionnaire ne seront accessibles qu'aux seuls chercheurs de l'IRDP, et seront traitées de manière anonyme.

1. Informations générales

1. Nom:
2. Classe:
3. Lieu de naissance:
4. Année de naissance:
5. Nationalité:
6. Sexe (mettre une croix dans le O correspondant)
   fille O garçon O
7. Où habitez-vous (nom de la ville/village)?
8. Niveau d'étude des parents (mettre une croix dans la case correspondante):

	père	mère
Certificat de scolarité obligatoire		
CFC, Ecoles professionnelles, Ecole de commerce		
Maturité, Bac, Ecole normale		
Formation tertiaire non universitaire (technicum, Ecoles sociales...)		
Université		

2. Pratiques langagières

1. Quelle(s) langue(s) parlez-vous ou comprenez-vous à la maison?

2. Quelle est la langue maternelle de votre père?

3. Quelle est la langue maternelle de votre mère?

4. En dehors des leçons d'allemand, utilisez-vous l'allemand ou le suisse allemand (préciser la langue)?

   oui O langue utilisée:
   non O

5. Si oui, à quelles occasions (lecture, magasins, activités sportives...)?

6. Si oui, avec qui:

   copains O
   famille O
   commerçants O
   autre O (préciser:_____)

7. Si oui, est-ce que c'est fréquent ou plutôt rare?

   fréquent O
   rare O

8. Quelle langue choisissez-vous en général lorsque, en ville de Bienne, vous adressez la parole à quelqu'un que vous ne connaissez pas pour demander un renseignement ou un service?

   français O
   suisse allemand O
   allemand O

9. Et les Suisses allemands, en général, en quelle langue vous répondent-ils?

   français O
   suisse allemand O
   allemand O

10. Comment évaluez-vous sur cette échelle de 0 (aucune compétence) à 6 (compétence excellente) votre compétence en suisse allemand en ce qui concerne les points suivants:

	0	1	2	3	4	5	6
lecture	O	O	O	O	O	O	O
expression écrite	O	O	O	O	O	O	O
expression orale	O	O	O	O	O	O	O
compréhension orale	O	O	O	O	O	O	O

3. Réseaux et connaissances

1. Avez-vous de la *famille* qui habite dans un pays ou une région où l'on parle allemand/suisse allemand?

   oui O
   non O

2. Si oui, dans quel(s) pays ou dans quelle(s) région(s) habite-t-elle?

3. Si oui, avez-vous des contacts réguliers avec elle?

   oui O
   non O

4. En quelle langue communiquez-vous avec ces personnes?

5. Avez-vous ou avez-vous eu un(e) *correspondant(e)* dans un pays ou région où l'on parle allemand ou suisse allemand?

   oui O
   non O

6. Si oui, dans quel(s) pays ou dans quelle(s) région(s)?

7. En dehors de la ville de Bienne et de ses environs, est-ce que vous êtes déjà allé(e) dans un pays ou une région où l'on parle allemand ou suisse allemand?

   oui O
   non O

8. Si oui, dans quel(s) pays ou quelle(s) région(s)?

9. Si oui, combien de fois êtes-vous allé(e) dans ce(s) pays ou cette (ces) région(s) germanophone(s)?

plus de 10 fois O
entre 3 et 10 fois O
entre 1 et 3 fois O

10. Y êtes-vous resté(e) au moins une fois de façon ininterrompue:

plus d'un mois O
plus de 10 jours O
moins de 10 jours O

11. A quelle(s) occasion(s) (école, associations, amis, famille...)?

12. Si vous y êtes resté(e) plus de 10 jours, quels souvenirs en gardez-vous?

13. Lisez-vous parfois des journaux, revues, livres, ou regardez-vous des émissions télévisées, des films *en langue allemande ou suisse allemande*? Ecoutez-vous des groupes ou des chanteurs parlant allemand ou suisse allemand? Indiquez quelques noms:

journaux: non O oui O _____
_____

revues: non O oui O _____
_____

livres: non O oui O _____
_____

émissions: non O oui O _____
_____

films: non O oui O _____
_____

musique: non O oui O _____
_____

autre: _____

14. De ce que vous avez appris concernant la société et la culture de l'Allemagne, qu'est-ce qui vous a le plus intéressé ou le plus surpris?

4. La vie à Bienne et ses environs

1. Pouvez-vous donner un mot qui caractérise le mieux, à votre avis, la ville de Bienne:

_____

2. A votre avis, Bienne se situe:

	Oui	Non
plutôt en Suisse allemande		
plutôt en Suisse romande		
à la frontière des deux régions		

3. Pouvez-vous estimer la proportion de Suisses allemands et de Suisses romands à Bienne?

	Oui	Non
Il y a 50% de Suisses allemands et 50% de Suisses romands		
Il y a 35% de Suisses allemands et 65% de Suisses romands		
Il y a 65% de Suisses allemands et 35% de Suisses romands		
Il y a ....% de Suisses allemands et ...% de Suisses romands		

4. Avez-vous l'impression qu'à Bienne, on parle:

	Oui	Non
toujours plus suisse allemand		
toujours plus français		
qu'il n'y a pas de changement		
autre remarque		

5. Selon votre expérience personnelle, pensez-vous que la présence de deux langues à Bienne représente:

des avantages	O	pourquoi?
des inconvénients	O	pourquoi?
Pas d'avis	O	

6. Si vous deviez déménager, où auriez-vous envie d'aller vivre?

5. L'apprentissage de l'allemand et des autres langues

1. Quelles sont les langues que vous étudiez à l'école?

   1.
   2.
   3.
   4.

2. Si vous aviez eu le choix, quelle(s) langue(s) auriez-vous choisi d'étudier?

   1.
   2.
   3.
   4.

3. Quelles sont, à votre avis, les trois langues les plus belles?

   1.
   2.
   3.

4. Ecrivez les 5 premiers mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à la *langue allemande*:

   1.
   2.
   3.
   4.
   5.

BEST COPY AVAILABLE

5. A votre avis, est-ce que ce serait important d'apprendre le suisse allemand à l'école?

oui O
non O

6. Avez-vous déjà voulu suivre des cours de suisse allemand?

oui O
non O

7. Indiquez vos impressions en écrivant «oui» ou «non» dans les cases pour chaque adjectif qui caractérise ces 6 langues. Dans la 7e colonne, à droite du tableau, choisissez une langue (préciser de quelle langue il s'agit):

	anglais	**français**	**russe**	**suisse allemand**	**italien**	**allemand**	langue de votre choix:
riche							
musical							
doux							
beau							
chaud							
de structure simple							
utile							
facile à apprendre							
agréable à entendre							

8. Est-ce que vous éprouvez de la facilité ou de la difficulté à apprendre l'allemand?

facilité O
difficulté O

9. Qu'est-ce qu'il vous semble le plus facile et le plus difficile en allemand (vocabulaire, grammaire, prononciation, etc.)?

   le plus facile _____

   le plus difficile _____

10. Pour être « bon » en allemand, il est particulièrement important:

   - d'avoir de la mémoire O
   - d'avoir un esprit logique O
   - d'aimer la langue O
   - de beaucoup travailler O
   - de pratiquer la langue à la maison O
   - autre: _____

11. Pendant les leçons d'allemand, qu'est-ce qui vous plaît le plus?

12. Pendant les leçons d'allemand, qu'est-ce qui vous plaît le moins?

13. Comment évaluez-vous sur cette échelle de 1 (compétence mauvaise) à 6 (compétence excellente) votre compétence en *allemand* en ce qui concerne les points suivants:

	1	2	3	4	5	6
lecture	O	O	O	O	O	O
expression écrite	O	O	O	O	O	O
expression orale	O	O	O	O	O	O
compréhension orale	O	O	O	O	O	O

14. A votre avis, apprendre l'allemand est utile pour (plusieurs réponses possible):

   - mieux comprendre les Allemands et leur manière de vivre O
   - mieux comprendre les Suisses allemands et leur manière de vivre O

- trouver un emploi, à l'avenir O
- vous faire des amis allemands ou suisses allemands O
- connaître une autre langue parlée en Suisse O
- continuer des études O
- autre: _____

6. Si vous aviez à parler d'un pays ou d'une région germanophones à quelqu'un qui ne les connaît pas, que lui diriez-vous?

Merci beaucoup pour vos réponses!

IRDP
Fbg de l'Hôpital 43
2000 Neuchâtel tél. 038/ 724 41 91

139

« L'allemand, c'est pas du français ! »
Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand

Apprendre une langue, ce n'est pas uniquement mettre en œuvre des compétences cognitives, c'est aussi actualiser un ensemble de représentations de la langue qu'on apprend, représentations de soi, de son groupe, des autres groupes. En Suisse romande, on peut observer par exemple que plus les élèves se font une image négative de l'Allemagne plus ils éprouvent de la difficulté à apprendre l'allemand.

Dans un contexte particulier, à Bienne, où se côtoient au quotidien des langues et des groupes linguistiques francophones et germanophones, quelle place occupent ces images dans l'apprentissage de l'allemand ? La première partie de l'ouvrage est consacrée à cette question et à l'interprétation des résultats apportés par une enquête diversifiant les méthodes de recueil de données (entretiens, questionnaire, observations en classe).

Si les représentations accompagnent et sont même constitutives des processus d'apprentissage, comment peut-on les prendre en compte dans le cadre de l'école ? Faut-il les extirper ou peuvent-elles être utilisées comme alliées de l'apprentissage ? La deuxième partie présente l'expérimentation d'un ensemble d'activités didactiques prenant comme objet les représentations des élèves. Ceci dans la perspective de construire progressivement des outils qui permettent de travailler avec les représentations dans la classe de langue.

Cet ouvrage, basé sur des données empiriques, souhaite ainsi contribuer à la réflexion sur la place et les fonctions des représentations des élèves dans l'apprentissage des langues, ainsi qu'à une pédagogie prenant en compte le point de vue des apprenants.

*

L'auteure, après des études en psychologie et en ethnologie à l'Université de Neuchâtel, a étudié les relations entre identité, représentations et apprentissage des langues en tant que collaboratrice scientifique à l'Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRDP). Actuellement, au sein du Séminaire de Psychologie de l'Université de Neuchâtel, elle s'intéresse aux processus psychosociaux impliqués dans la transmission de savoirs dans et hors de l'école.

ISBN 2-606-00643-7

BEST COPY AVAILABLE